



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 03, n. 09, 325 p., set./dez. 2018

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

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 – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Annamaria 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

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

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

Hervé Breton | Université de Tours | França

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

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade Estadual de Campinas | 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
Linden 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
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad 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 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

Edição 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

RBPAB, v. 03, n. 09, 325 p., set./dez. 2018

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

RBPAB 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
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Edição de Revistas
- Google Scholar

Pareceristas *ad hoc* V. 3, N. 7, 8 e 9 – 2018

Adair Mendes Nacarato – USF
Admir Almeida Junior - UFRGS
Alexandra Lima da Silva – UERJ
Alfredo Eurico Matta – UNEB
Ana Crhystina Mignot - UERJ
Ana Sueli Teixeira de Pinho - UNEB
Andres Klaus Runge Peña - UdeA-Colômbia
Andrissa Kemel Zanella - UFPel
Antônio Vital Souza – UFS
Antonio Roberto Xavier - UFPB
Angeli Rose do Nascimento - UNIRIO
Antonia Edna Brito - UFPI
Antônio Carlos Rodrigues Amorim - UNICAMP
Beatris Cristina Possato - UNICID
Camila Aloisio Alves - UCP/Paris 13
Carlos Molasco – Ucoimbra-Portugal
Carmen Lucia Brancaglion Passos - UFSCar
Carmen Teresa Gabriel – UFRJ
Célia Regina Toledo Lucena - USP
Christine Delory-Momberger - UP 13 – França
Clara Keating – UCoimbra-Portugal
Conceição Leal da Costa – Uévorá-Portugal
Cristina Maria da Silva - UFC
Daniel Hugo Suárez – UBA-Argentina
Daniel Johnson-Mardones - UChile
Delmary Vasconcelos Abreu - UnB
Diego Leandro Marín Ossa - UTPereira/Colômbia
Dislane Zerbinatti Moraes - USP
Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Edla Eggert - PUCRS
Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS
Elizeu Clementino de Souza - UNEB
Elsa Lechner - UC - Portugal
Fábio Josué Souza dos Santos - UFRB
Filomena Arruda Monteiro - UFMT
Gabriel Jaime Murillo Arango - UdeA - Colômbia
Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP
Helena Amaral Fontoura - UERJ
Helena Fraga Maia - UNEB
Hervé Breton – UTours-França
Inês Ferreira de Souza Bragança - UNICAMP
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - UNEB
Jorge Luiz da Cunha - UFSM
José Antonio Serrano Castañeda - UPN - México
Joseânia Miranda Freitas - UFBA
Juan Mario Ramos Morales – UPN-México
Jussara Fraga Portugal - UNEB
Liege Maria Fornari – UNEB
Leonor Arfuch – UBA - Argentina
Lívia Alessandra Fialho da Costa – UNEB
Laura Moemi Chalun - UNESP
Luis Porta – UMar del Plata-Argentina
Marcos Luciano Messeder - UNEB
Marcelo Ennes - UFAM
Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICD
Maria Christina Siqueira de Souza Campos - USP
Maria Helena Câmara Bastos - PUCRS
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel
Maria Helena Rocha Antuniassi – UNESP
Maurício Roberto da Silva - UFSC
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - UNESP
Maria Teresa Santos Cunha - UDESC
Maria Teresa Tavares Goudard – UERJ
Mariana Martins de Meireles - UFRB
Marta Maria de Araújo - UFRN
Nilda Alves - UERJ
Olga Solovova – Ucoimbra-Portugal
Paula Perin Vicentini – USP
Peter Alheit – Ugöttingen-Alemanha
Raimundo Martins - UFG
Rodrigo Matos de Souza - UnB
Raquel Alvarenga Sena Verena - UNIVILLE
Rosa María Torres Hernández Torres - UPN - México
Sandra Maia - UFC
Silvia Nogueira Chaves - UFPA
Simone Maria da Rocha - UFERSA
Sonia Krammer - PUCRJ
Sidney Antônio da Silva - UFAM
Tiago Borges de Aguiar - UNIMEP
Terezinha Valim Oliver Gonçalves - UFPA
Vera Lúcia Gaspar Silva - UDESC
Verbena Maria Rocha Cordeiro - UNEB
Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP

SUMÁRIO

740 Editorial

DOSSIÊ

745 Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América
Christine Delory-Momberger, Peter Alheit, Daniel Johnson-Mardones

749 Uma breve história da pesquisa biográfica na Alemanha
Peter Alheit, Bettina Dausien

765 Uma história de pesquisa biográfica no Reino Unido
Barbara Merrill, Linden West

781 A pesquisa biográfica em educação na França
Christine Delory-Momberger

796 A pesquisa (auto) biográfica e narrativa na Espanha: principais áreas de desenvolvimento em educação
Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia

814 A investigação biográfica em educação no contexto português
Carmen Cavaco

829 Investigação cooperativa de orientação biográfica: uma mudança para a complexidade nas teorias da aprendizagem
Laura Formenti

846 O campo da pesquisa biográfica na Grécia: desenvolvimento histórico e perspectiva atual
Giorgos Tsiolis

860 Algumas notas sobre pesquisa-ação como auto-narrativa
Daniel Johnson-Mardones

871 Histórias intelectuais e o drama acadêmico da investigação narrativa
Jairo Isaac Fúnez-Flores

885 Objetos em contextos culturais e educativos. Uma perspectiva biográfica no ensino superior em Espanha
José González-Monteagudo

ARTIGOS

900 Entre netuno e clio: primeiras aproximações às cartas ao Almirante Henrique Boiteux /Santa Catarina/ Século XX)
Maria Teresa Santos Cunha

912 Entre a mão que escreve e o os olhos que lêem: laços familiares e de amizade em escritas epistolares (1903 – 1912/RS)
Dóris Bittencourt Almeida, Alice Rigoni Jacques

930 Marcas e palavras de estudantes universitárias do Século XX em San Luis Potosí, México
Blanca Susana Vega Martínez

943 A professora rural e o conhecimento pedagógico, construção social desde uma abordagem biográfico-narrativa
Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra, Conceição Leal da Costa

966 Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente
Valeska
Virgínia Soares Souza

- 983** Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva
Maria Eliana Soares, Elielson Ribeiro Sales, France Fraiha Martin
- 998** Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora
Julia Bolssoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes
- 1016** Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos
Antônio Roberto Xavier, José Gerardo Vasconcelos, Lisimere Cordeiro do Vale Xavier
- 1029** Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados
Silvia Letícia Costa Pereira Correia, Natanael Reis Bomfim

RESUMO DE TESE/DISSERTAÇÃO

- 1047** Adentrando aos arquivos: formação e aspectos da atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro
- 1051** Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

740 Editorial

DOSSIER

745 (Auto)biographical Research in Education in Europe and América
Christine Delory-Momberger, Peter Alheit, Daniel Johnson-Mardones

749 A brief history of biographical research in Germany
Peter Alheit, Bettina Dausien

765 A History of Biographical Research in the United Kingdom
Barbara Merrill, Linden West

781 Biographical research in education in France
Christine Delory-Momberger

796 The (auto) biographical and narrative research in Spain: main areas of
development in education
Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia

814 Biographical research in education in Portugal
Carmen Cavaco

829 Biographically oriented cooperative inquiry: a shift to complexity in theories of
learning
Laura Formenti

846 The field of biographical research in Greece: historical development and actual
perspectives
Giorgos Tsiolis

860 Some notes on research-action as self-narrative
Daniel Johnson-Mardones

871 Intellectual histories and the academic drama of narrative inquiry
Jairo Isaac Fúnez-Flores

885 Objects in cultural and educational fields. A biographical perspective in higher
education in Spain
José González-Monteagudo

ARTICLES

900 Between neptune and clio: first approximation of letters to the Almirante
Henrique Boiteux (Santa Catarina/Century XX)
Maria Teresa Santos Cunha

912 Between the hand that writes and the eyes that read: family and friendship ties
in epistolary writings (1903-1912/RS)
Dóris Bittencourt Almeida, Alice Rigoni Jacques

930 Traces and words of university students of the XX century in San Luis Potosí,
Mexico
Blanca Susana Vega Martínez

943 A rural woman professor and pedagogical knowledge, social construction from
an integrative-experiential biographical approach
Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra, Conceição Leal da Costa

966 Me... a narrative inquirer: learning to think and write narratively
Valeska Virgínia Soares Souza

- 983** Teaching and life in training: fragments of memories in Inclusive Education
Maria Eliana Soares, Elielson Ribeiro Sales, France Fraiha Martin
- 998** (Auto)biographical narratives: training trails of a literacy teacher
Julia Bolssoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes
- 1016** Biography and education: historical-theoretical-methodological aspects
Antônio Roberto Xavier, José Gerardo Vasconcelos, Lisimère Cordeiro do Vale Xavier
- 1029** Narrating the school daily: living space and curricula practiced
Silvia Letícia Costa Pereira Correia, Natanael Reis Bomfim

ABSTRACT THESIS/DISSERTATIONS

- 1047** Entering the archives: training and aspects of the teaching performance of Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

SUMARIO

740 Editorial

DOSSIER

745 Investigación (Auto) biográfica en educación en Europa y América
Christine Delory-Momberger, Peter Alheit, Daniel Johnson-Mardones

749 Una breve historia de la investigación biográfica en Alemania
Peter Alheit, Bettina Dausien

765 Una historia de la investigación biográfica en el Reino Unido
Barbara Merrill, Linden West

781 La investigación biográfica en educación en Francia
Christine Delory-Momberger

796 La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación
Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia

814 La investigación biográfica en la educación en Portugal
Carmen Cavaco

829 Investigación cooperativa de orientación biográfica: un cambio hacia la complejidad en las teorías del aprendizaje
Laura Formenti

846 El campo de la investigación de biografía en Grecia: desarrollo histórico y perspectiva actual
Giorgos Tsiolis

860 Algunas notas sobre investigación-acción como auto-narrativa
Daniel Johnson-Mardones

871 Las historias intelectuales y el drama académico de la investigación narrativa
Jairo Isaac Fúnez-Flores

885 Los objetos en contextos culturales y educativos. Una perspectiva biográfica en la universidad en España
José González-Monteagudo

ARTÍCULOS

900 Entre netuno y clio: primeras aproximaciones a las cartas al Almirante Henrique Boiteux (Santa Catarina/Século XX)
Maria Teresa Santos Cunha

912 Entre la mano que escribe y los ojos que leen: lazos de familia y la amistad en escritos epistolares (1903-1912/RS)
Dóris Bittencourt Almeida, Alice Rigoni Jacques

930 Huellas y palabras de estudiantes universitarias del siglo XX en San Luis Potosí, México
Blanca Susana Vega Martínez

943 La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo
Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra, Conceição Leal da Costa

966 Yo... Una investigadora narrativa: aprendiendo a pensar y escribir narrativamente
Valeska Virgínia Soares Souza

- 983** Docencia y vida en formación: fragmentos de memorias en la educación inclusiva
Maria Eliana Soares, Elielson Ribeiro Sales, France Fraiha Martin
- 998** Narrativas (auto) biográficas: itinerarios formativos de una alfabetizadora
Julia Bolssoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes
- 1016** Biografía y educación: aspectos histórico-teórico-metodológicos
Antônio Roberto Xavier, José Gerardo Vasconcelos, Lisimére Cordeiro do Vale Xavier
- 1029** Narrar el cotidiano escolar: espacio vivido y currículos practicados
Silvia Letícia Costa Pereira Correia, Natanael Reis Bomfim

RESUMEN DE TESIS/DISERTACIÓN

- 1047** Adentrando a los archivos: formación y aspectos de la actuación docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

O movimento autobiográfico vem sendo traduzido epistemologicamente de muitas formas, ao longo das últimas décadas. Inicialmente pensada como abordagem, a autobiografia ganhou contornos teóricos e metodológicos, e para isso lançou, ao consumo acadêmico, noções procedimentais e instrumentais para o trabalho com as escritas de si, bem como conceitos, vide as apropriações (auto)biográfico e biográfico-narrativo e suas variações. Porém, o que melhor representa o desenvolvimento desse campo de pesquisa é a territorialização, que se encontra em diferentes contextos nacionais e internacionais de produção da pesquisa, em Ciências Humanas e Sociais, bem como em diálogos interdisciplinares, com as áreas de Saúde, Artes e Literatura e outras afins, quando vem se constituindo enquanto um espaço de oxigenação, criatividade e provocação dos limites da pesquisa qualitativa.

Entender como conceitos que parecem universais, metodologias que parecem aplicáveis em todos os contextos ganham contornos locais, matizes e gradientes, ou são desobedecidas, na tentativa de produção do novo, deveria ser um esforço para todos os campos de conhecimento, no intuito de não se repetir, redescobrimo a roda a cada degrau que se sobe no desenvolvimento e maturação de um campo de investigação. Dessa consciência epistêmica, o movimento (Auto)biográfico parece estar bem ocupado, na última década, quando publicações das mais diversas origens tentaram dar conta desse processo de produção, em diversos contextos nacionais e internacionais¹, algo que também vem ganhando com-

1 As seguintes publicações são um recorte do complexo processo de produção, nos campos da (Auto)biografia, dos estudos biográfico-narrativos, das Histórias Vida e de suas interseções, no sentido de apresentar algum tipo de recorte territorial/nacional dessas produções: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2008;

plexidade junto com as novas configurações geopolíticas emergentes.

Os próprios recortes territoriais escolhidos para nomear o dossiê, que apresentamos neste número: *Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América*, parecem ter perdido a segurança que tiveram em passado recente, pois o que podemos chamar de Europa depois do BREXIT e da ascensão do fascismo chauvinista, em vários países do continente, parece não ser um espaço plenamente identificável com a pretensa identidade continental que a União Europeia deixava transparecer. O mesmo parece acontecer na América, que parece se esfacelar após o evento do *Make America Great Again*, e do questionamento das noções de unidade continental desavergonhada e já transferida para outros cantos do continente, como o Brasil, o que tem colaborado para a consolidação de uma ideologia nacionalista na qual os países do bloco começam a se pensar como ilhas cercadas de inimigos e as propostas de união continental são menosprezadas.

O presente número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica busca compreender como o movimento (auto)biográfico tem produzido diferentes processos de apropriação

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et éducation**: figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003; DELORY-MOMBERGER, Christine. DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les hisroires de vie: de l'invention de soi au projet de formation**. 2ª éd, Paris: Anthropos, 2004; DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie e recherche biographique em éducation**. Paris: Anthropos, 2005; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. **Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire**. Paris: L' Harmattan, 2011; GOODSON, Ivor. **The Routledge International Handbook on Narrative and Life History**. London: Routledge, 2016; os três tomos de **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**, organizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, editado pela EDIPUCRS; e a edição, desde 1985, da **a/b: Auto/Biography Studies**, revista da International Auto/Biography Association (IABA) – Chapter of the Americas, editada por Taylor & Francis, que publicou, em muitos números, levantamentos e recortes das produções nacionais sobre os estudos autobiográficos.

em diferentes campos de conhecimento com a publicação do dossiê *Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América*, organizado pelos professores Christine Delory-Momberger da Universidade de Paris XIII, Peter Alheit da Universidade de Göttingen e Daniel Johnson-Mardones da Universidade do Chile. O dossiê conta com 10 (dez) artigos, de pesquisadores europeus e americanos, oriundos de diversas universidades: alemã, espanhola, estadunidense, francesa, grega, inglesa, italiana, portuguesa e chilena, que abordam o desenvolvimento da pesquisa biográfico-narrativa em seus diferentes contextos de produção.

A seção *Artigos* é constituída por 09 (nove) textos recebidos em fluxo contínuo e um resumo de dissertação. Os textos caminham por diferentes veredas do fazer investigativo do movimento (auto)biográfico, indo da escrita epistolar à história de vida, passando pelas narrativas de si, a memória e a reflexão sobre os percursos autoformativos, recortes muito representativos do campo e que dão pistas dos desenvolvimentos que os estudos (Auto)biográficos vêm atingindo e aprofundando como interesses temáticos, teóricos e metodológicos.

O primeiro desses artigos *Entre netuno e clio: primeiras aproximações às cartas ao Almirante Henrique Boiteux /Santa Catarina/ Século XX*, de Maria Teresa Santos Cunha, toma as cartas do *Almirante Henrique Boiteux* como locus de pesquisa e ponto de partida para se compreender a história de vida do almirante, deputado e escritor que deixou marcas na história do Estado de Santa Catarina e, além disso, retoma dois interesses frequentes dos Estudos (Auto)Biográficos: as cartas e as histórias de vida de intelectuais. Ambos os fenômenos são representativos dos estudos com a autobiografia, a epístola, por marcar o próprio começo do exercício das escritas de si², e

2 FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel.

a História de Vida, por ter se revelado, a partir dos estudos de Franco Ferrarotti³, como uma das abordagens que colaboram na consolidação do movimento autobiográfico.

Dóris Bittencourt Almeida e Alice Rigoni Jacques escrevem o artigo *Entre a mão que escreve e os olhos que leem: laços familiares e de amizade em escritas epistolares (1903 – 1912/RS)*, que se junta ao artigo anterior, no interesse pela escrita epistolar, ao pesquisar as cartas enviadas para Abraão Silverston, entre 1903 e 1912, em um exercício de pesquisa documental, da qual emergiram categorias como “materialidades, protocolos, redes de sociabilidades, produção de sensibilidades, relações de afeição, questões econômicas e culturais pertinentes à sociedade em que se inseriam”, recolhidas das correspondências com o amigo Franz, guardadas por Abraão, como símbolo afetivo e representativo da amizade juvenil, que aprofundam o debate sobre a história de vida e o uso de cartas como fonte de pesquisa, já iniciado no artigo anterior.

Já no artigo *Marcas e palavras de estudantes universitárias do Século XX em San Luis Potosí, México*, Blanca Susana Vega Martínez procura recuperar as memórias institucionais de estudantes universitárias da Universidade de San Luis Potosí, inicialmente centrada nas primeiras alunas dessa universidade, ainda na primeira metade do Século XX, para em seguida apresentar o relato de duas estudantes que passaram pela instituição na segunda metade do mesmo século. Os casos apresentados no artigo perfazem as trajetórias dos sujeitos com

O que é um autor? Tradução de Antonio Fernando. Cascais-Lisboa: Vega, 1992, p. 29-87; MATOS DE SOUZA, Rodrigo; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografias e Documentação Narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 173-184.

3 FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. In: **Convergencia, Revista de Ciencias Sociales**, v. 14, n. 44, p. 15-40, may./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

a instituição, suas idas e vindas, bem como se somam ao grande esforço, empreendido no início do século XXI, para se retirar da obscuridade as trajetórias femininas dentro dos sistemas de ensino, dando relevo e reelaborando as narrativas históricas que produziram seu silenciamento e invisibilidade, marcas do processo de subalternização e colonização dos corpos por que passam muitas minorias identitárias.

Em *La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico integrativo-experiencial*, artigo escrito a seis mãos, por Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra e Conceição Leal da Costa, os autores tomam a vida de uma professora rural como fonte para debater o contexto cultural, social e pessoal, que compõe o saber construído por uma professora de uma escola rural. Para tanto, os investigadores compuseram uma trama metodológica que compõe a hermenêutica em seu enfoque biográfico-narrativo, a fotobiografia e a autobiografia como elementos que subsidiaram a construção da história de vida, da qual emergiram categorias que evidenciam aspectos experienciais, sociais e subjetivos, na intersecção entre a vida do sujeito-mulher e o diálogo com os marcos teóricos utilizados na análise do material.

Em seguida, Valeska Virgínia Soares Souza, no artigo *Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente* narra seu percurso formativo como pesquisadora, levando em consideração elementos comumente ignorados nas narrativas de formação de caráter integrador, ou seja, o tempo, os (des)encontros, as tensões, as produções de uma pesquisadora. Esse tipo de texto, de temática mais frequente em memoriais, nos provoca sobre os usos que fazemos do que nos passa enquanto pesquisadores e por isso nos forma, talvez mais do que as tentativas de pedagogizar o processo, de como muito do

que aprendemos o fazemos na forja diária, na constante luta por se fazer pesquisador.

Os autores Maria Eliana Soares, Elielson Ribeiro Sales e France Fraiha Martin, em *Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva*, evidenciam experiências de vida, formação e docência da primeira autora, no contexto de duas décadas de atuação, na Educação Básica, e das aprendizagens na pós-graduação, no âmbito da Educação Inclusiva. Para isso, retomam aspectos autoformativos no sentido de questionar os limites de uma educação inclusiva. E concluem que, embora coexistam a carência na formação inicial, as más condições pedagógicas e curriculares e os desafios iminentes na educação inclusiva, a formação docente na pós-graduação torna-se uma possibilidade para aprendizagens necessárias às práticas desta modalidade de ensino.

Por sua vez, Julia Bolssoni Dolwitsch e Helenise Sangoi Antunes, no artigo *Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora*, buscaram compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, permeando suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos na docência e às memórias sobre a profissão. Ao longo do texto, a escrita foi dividida com autores que discutem e defendem que as narrativas (auto)biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto)formação docente, fazendo com que a narrativa da professora signifique os percalços e as dificuldades encontradas no processo de constituição docente.

No texto *Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos*, os autores Antônio Roberto Xavier, José Gerardo Vasconcelos e Lisimére Cordeiro do Vale Xavier retomam o debate sobre a validade da pesquisa (auto)biográfica, frente aos questionamentos

sobre seu estatuto científico, o que pode ser estendido a toda pesquisa qualitativa, constantemente questionada pelos estudos quantitativos, no que diz respeito ao *corpus* da pesquisa, aos métodos investigação e às formas de análise dos resultados. Por meio de uma revisão de literatura, desenvolvem uma análise dos discursos teórico-metodológicos impressos na literatura do campo, concluindo que “as pesquisas biográficas se apresentaram como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações e atuações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as), em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois o que se investiga são suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado”.

O último artigo da seção, escrito por Silvia Letícia Costa Pereira Correia e Natanael Reis Bomfim, intitulado *Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados*, procura-se compreender modos de apropriações sobre o cotidiano escolar e currículos praticados, a partir das representações sociais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Salvador. Seus resultados “apontam para contribuições pedagógicas, epistemológicas e políticas, destacando as vicissitudes do processo educativo e a possibilidade de promoção e aperfeiçoamento das

práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I”.

Fechando a publicação, apresentamos o resumo de dissertação de mestrado de Alexandra Ferreira Martins Ribeiro, orientanda de Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2018, dedicada à história de vida da professora Pórcia Guimarães Alves.

Por fim, esperamos que essa edição que fecha o ano de 2018 ecoe nas mentes de nossos leitores, como uma expressão da liberdade, que é uma das características da pesquisa (auto)biográfica, por não temer o pequeno número, a subjetividade, e não ignorar a voz do pesquisador, a pesquisa interdisciplinar tem deslocado a noção de política para a vizinhança dos sujeitos e de suas expressões de vida, mostrando que o político, bem como o epistemológico, começam muito antes da materialização dos objetos e suas manifestações, estando nas escolhas e no deixar-se atravessar pela experiência.

Brasília, Salvador, 30 de novembro de 2018

Rodrigo Matos de Souza
Elizeu Clementino de Souza
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA EUROPA E AMÉRICA

Apresentação

Não há dúvida de que a pesquisa biográfica se tornou cada vez mais importante em todo o mundo, nas ciências educacionais e sociais, nos últimos 50 anos, e que os padrões metodológicos e teóricos deste campo de pesquisa foram consideravelmente consolidados. Não obstante, permanecem os preconceitos culturais sobre as abordagens particulares. Essas culturas de pesquisa com certa influência internacional – como a pesquisa (auto)biográfica de língua alemã, francesa e inglesa – que, em sua maioria, remontam a uma longa tradição de pesquisa, mantiveram seu próprio perfil.

E mesmo que as atividades de pesquisa cooperativa tenham se intensificado internacionalmente – como na pesquisa biográfica comparativa centrada no estudante, a longo prazo, entre o Reino Unido, Alemanha, Suécia, Espanha, Polônia e Irlanda, ou a pesquisa de migração centrada na biografia entre Alemanha, Itália, França e na Grécia – os perfis de pesquisa “clássicos” das três culturas de pesquisa mais influentes permanecem em vigor por algum tempo.

Sem dúvida, as tradições de pesquisa mais jovens, no campo da pesquisa biográfica, tornaram-se mais importantes. Há muito que discutem e pesquisam ao nível dos seus predecessores. Itália, Espanha e Portugal desenvolveram seus próprios perfis. No Brasil, a realização bianual do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) estabeleceu um “movimento científico” para a pesquisa (auto)biográfica. E, no entanto, os vestígios de influência, como a tradição de pesquisa francesa, que possibilitou diálogos com o mo-

vimento de pesquisa biográfica na Espanha, Portugal ou América Latina, não podem ser negligenciados, como a tradição germânica, que foi fortemente recebida na Escandinávia ou na Grécia e o discurso inglês, na Irlanda ou na Polônia.

O dossiê sobre *Pesquisa (Auto)biográfica em Educação na Europa e América* [(Auto)biographical Research in Education in Europe and America], que ora apresentamos, tem como objetivo fornecer uma primeira visão geral dos discursos “clássicos”, mas também recentes, neste campo de pesquisa. O dossiê começa com as três tradições acadêmicas mais influentes: uma breve história da pesquisa biográfica em países de língua alemã, que passou por processos notáveis de transformação, nos últimos três séculos; uma visão histórica da tradição (auto)biográfica inglesa e uma introdução muito particular à maneira francesa de entender e interpretar o conceito de biografia. Tais contribuições são seguidas pelo estado da arte da pesquisa biográfica, em Espanha, Portugal, Itália e Grécia, bem como por abordagens muito interessantes e específicas – reflexões sobre pesquisa-ação como disposição narrativa, no contexto americano, o conceito de “drama acadêmico” nos EUA e um estudo qualitativo da “cultura biográfica” de estudantes universitários na Espanha – concluindo o dossiê com reflexões bastante pertinentes e implicadas dos pesquisadores sobre o contexto de produção em seus países.

Certamente, é apenas um começo. A Europa está obviamente super-representada e a América do Norte marca sua presença com

duas contribuições muito especiais. Outros dossiês seguirão ampliando as discussões e possibilidades de mapeamento de pesquisa e da consolidação de redes de pesquisa no domínio dos estudos (auto)biográficos. O objetivo desta documentação, no entanto, não é harmonizar os perfis de pesquisa desenvolvidos. A pesquisa biográfica permanece ligada à cultura em que é realizada. Em vez disso, pretende divulgar as várias abordagens internacionais do fenômeno da “biografia” e aprender com as diferenças interessantes das diversas tentativas. Aceitar a estranheza e a alteridade, trazendo ideias para o próprio trabalho a partir dos diferentes acessos – esta é a preocupação do nosso dossiê.

Assim, iniciamos com as reflexões de Peter Alheit e Bettina Dausien que, no texto *Uma breve história da pesquisa biográfica na Alemanha* (A brief history of biographical research in Germany), situam as discussões sobre a biografia e os modos como esta é abordada pela “pedagogia” alemã, desde os seus primórdios históricos, no final do século XVIII. O texto assinala as disposições sobre a descoberta do sujeito autônomo, a crítica pós-moderna do “sujeito” e sua instrumentalização pela “governamentalidade”, mas também os modos como o processo de biografização implica olhares outros sobre a sociedade e as singularidades dos sujeitos.

Uma história da pesquisa biográfica no Reino Unido (History of biographical research in the United Kingdom), escrito por Barbara Merrill e Linden West, parte de experiências empreendidas em diferentes redes de pesquisa e, especialmente, da Sociedade Europeia de Pesquisa na Educação de Adultos – European Society for Research in the Education of Adults (ESREA) –, situando as influências sofridas por pesquisadores britânicos que têm se dedicado aos estudos biográficos, a partir de contribuições do interacionismo simbólico e do femi-

nismo, da história oral, da sociologia crítica e da psicanálise, e do que nomeiam de imaginação autobiográfica. Para os autores, a imaginação autobiográfica implica processos de reflexividade entre pesquisador e pesquisado, na condição de co-construção de histórias, através de suas histórias, narrativas e escrita.

Christine Delory-Momberger, em *Pesquisa biográfica em educação na França* (La recherche biographique en education en France), discute questões atuais da pesquisa biográfica em educação na Europa, com ênfase no contexto francês, ao destacar contribuições e diálogos com temas e questões que cruzam a reflexão e o trabalho realizado na América Latina. A autora teoriza sobre noções e apropriações da pesquisa biográfica em educação, situando suas origens, orientações teórico-epistemológicas e territórios, em interface com o campo educacional.

No artigo *A pesquisa (auto)biográfica e narrativa em Espanha: principais áreas de desenvolvimento na educação*, Antonio Bolívar e Jesús Domingo Segovia apresentam uma revisão sistemática da bibliografia sobre pesquisa biográfica-narrativa, na Espanha, situando o estado de desenvolvimento desta linha de pesquisa, no campo da educação, e demarcando as principais áreas de pesquisa narrativa e (auto)biográfica, suas abordagens, grupos de pesquisa e orientações teóricas, bem como disposições sobre emergências em desenvolvimento. Destacam, da mesma forma, as raízes e as razões relacionadas à atual relevância desta abordagem na pesquisa social da Espanha, com ênfase nos temas, abordagens, dilemas e razões que sustentam a pesquisa.

Em *A investigação biográfica em educação no contexto português*, Carmen Cavaco analisa as dimensões da pesquisa biográfica desenvolvida em Portugal, nas últimas décadas. Através de levantamento nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e na

base de dados da Biblioteca Nacional, configura uma meta-análise, que se inscreve nos campos das Ciências da Educação, da Sociologia e da Antropologia. Destacam-se as temáticas do desenvolvimento profissional e da identidade docente, como mais recorrentes no conjunto de teses analisado e a utilização das narrativas de si como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica.

No texto *Inquérito cooperativo orientado biograficamente: uma mudança para a complexidade nas teorias da aprendizagem* (Biographically oriented cooperative inquiry: a shift to complexity in theories of learning), Laura Formenti reflete sobre o poder dos métodos biográficos na recomposição das dicotomias que dominam a principal corrente da educação e da pesquisa, especialmente em tempos de crise e conflitos sociais e políticos, e de seus impactos no campo educacional, com forte influência dos ditames neoliberais. O texto confronta princípios da epistemologia ocidental hegemônica e defende uma mudança epistemológica através de disposições epistêmico-metodológicas das teorias da complexidade, seus conceitos de auto-organização, emergência e cognição incorporada. Situa, da mesma forma, o trabalho com (auto)narrativas, através dos modos individuais, coletivos e sociais como os sujeitos narram suas histórias e como aprendem com suas narrativas de vida, diante das diversas e múltiplas interações sociais que se entrelaçam na complexidade das dinâmicas sociais. Ao defender a noção de pesquisa cooperativa orientada pelo método biográfico, toma como referência experiências de pesquisa sobre educação de adultos, mediante a necessidade de aportes e métodos que possibilitem a superação da visão dominante em pesquisa e o reestabelecimento da justiça social e da coexistência humana e de suas experiências cotidianas, como mudanças necessárias para uma vida digna.

O artigo de Giorgos Tsiolis, *O campo da pesquisa biográfica na Grécia: desenvolvimento histórico e perspectiva atual* (The field of biographical research in Greece: historical development and actual perspectives), mapeia experiências de pesquisa no domínio dos estudos biográficos na Grécia, tendo iniciado nas ciências sociais, nos anos de 1990, através da utilização de histórias de vida e narrativas biográficas, em uma perspectiva crítica e em confronto com padrões positivistas predominantes na pesquisa social quantitativa, trazendo para o centro dos estudos histórias e narrativas de grupos sociais que foram excluídos do discurso das ciências sociais tradicionais. A análise apresentada no texto demarca, ainda, o desenvolvimento da pesquisa biográfica na Grécia, nos últimos 15 anos, através de apropriações e da utilização de princípios metodológicos do campo biográfico, de publicações, do surgimento de grupos de história oral, de ações de cooperação internacional, no campo da educação, implicando na consolidação de uma corrente de pesquisa biográfica reconstrutiva, com forte influência de pesquisas de tradição alemã.

Daniel Johnson-Mardones, em *Algumas notas sobre pesquisa-ação como (auto)narrativa* (Algunas notas sobre investigación-acción como auto-narrativa), discute a pesquisa-ação e outras abordagens teórico-metodológicas que têm sido influenciadas pela chamada virada narrativa, apoiando-se em trabalhos publicados no contexto anglo-saxônico. Noções de (auto)narrativa, experiências e mudanças de postura epistemológica do pesquisado-colaborador e do pesquisador são enfocadas na vertente da pesquisa-ação como uma forma de pesquisa narrativa.

Jairo Isaac Fúnez-Flores, no texto *Histórias intelectuais e o drama acadêmico da pesquisa narrativa* (Intellectual histories and the academic drama of narrative inquiry), toma o concei-

to heurístico de drama social de Victor Turner (1980)¹, para construir um drama acadêmico entre genealogias intelectuais divergentes. A centralidade do artigo incide sobre a análise do inquérito narrativo, com ênfase na história intelectual, em uma perspectiva dramatúrgica, face aos diferentes caminhos narrativos desta forma de investigação.

José González-Monteaquedo finaliza o dossiê, com *Objetos em contextos culturais e educativos. Uma perspectiva biográfica no ensino superior em Espanha* (*Objects in cultural and educational fields. A biographical perspective in higher education in Spain*), onde analisa 154 narrativas de estudantes universitários da Espanha, através de objetos-chave e escritas narrativas relacionadas aos objetos selecionados e suas histórias de vida, aprendizagem, identidade e cultura. A síntese apresentada pelo autor recai sobre os modos próprios como os jovens se formam e aprendem nos contextos geracionais, sociais e culturais, demarcando, assim, contribuições do trabalho biográfico para os campos da formação, da educação formal, da educação de adultos e dos estudos culturais.

As contribuições, sistematizadas por pesquisadores da Alemanha, França, Itália, Inglaterra, Espanha, Portugal, Grécia, Estados Unidos e Chile, demonstram modos de trabalho que têm se constituído em seus espaços acadêmicos e nacionais, mas refletem, também, redes de cooperação acadêmico-científicas presentes no domínio da pesquisa biográfica, biográfico-narrativa e mesmo em diálogos fecundos entre pesquisadores em seus diferentes *locus* de produção e nas redes que integram.

O dossiê, busca assim, ampliar as discussões sobre os domínios dos estudos (auto) biográficos no contexto europeu e norte-ame-

ricano, contribuindo para a apropriação das formas singulares em que os pesquisadores vêm desenvolvendo estudos em cada país e possibilitando-nos mapear os modos próprios de trabalho, de formação e de constituição da pesquisa (auto)biográfica. Desejamos que o dossiê possa alargar leituras, diálogos e ampliar as redes de pesquisa no cenário global em que vivemos.

Paris, Berlim e Santiago do Chile,
20 de novembro de 2018

Christine Delory-Momberger
Universidade de Paris XIII

Peter Alheit
Universidade de Göttingen

Daniel Johnson-Mardones
Universidade do Chile

1 TURNER, V. Social Dramas and Stories about Them. *Critical Inquiry*, 7 (1), p. 141-168, 1980.

A BRIEF HISTORY OF BIOGRAPHICAL RESEARCH IN GERMANY

■ PETER ALHEIT

Georg-August-University of Goettingen, Germany

■ BETTINA DAUSIEN

University of Vienna, Austria

ABSTRACT

The contribution gives a brief historical insight in the beginning and the drastic change of biographical thinking particularly in the educational sphere. Biography is a theme addressed by German educational sciences ever since its historical beginnings in the late 18th century. The discovery of the autonomous, educated, middle-class subject is rooted in that interest in biography, which also shaped the process of “biographisation” of the lower social strata a century later. Even post-modern and post-structural criticism of the ‘subject’ towards the end of the 20th century has a lasting influence on educational science. Understanding the historical background and the consequences of this threefold change of ideas in the concept of “biography” in the German tradition is the aim of this article.

Keywords: Biography. Subject. Biographisation. Life history. Qualitative methods. Biographicity. Subjectivisation.

RESUMO

UMA BREVE HISTÓRIA DA PESQUISA BIOGRÁFICA NA ALEMANHA

A contribuição apresenta breve visão histórica do início e mudança drástica do pensamento biográfico, particularmente na esfera educacional. A biografia é um tema abordado pelas ciências educacionais alemãs desde seus primórdios históricos no final do século XVIII. A descoberta do sujeito autônomo, educado e de classe média está enraizada nesse interesse pela biografia, que também moldou o processo de “biografização” dos estratos sociais mais baixos, um século depois. Mesmo a crítica pós-moderna e pós-estrutural do “sujeito” no final do século XX tem uma influência duradoura na ciência educacional. Entender o contexto histórico e as consequências dessa tripla mudança de ideias no conceito de “biografia”, na tradição alemã, é o objetivo deste artigo.

Palavras chave: Biografia. Sujeito. Biografização. História de vida. Métodos qualitativos. Biograficidade. Subjetivação.

RESUMEN **UNA BREVE HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN ALEMANIA**

La contribución proporciona una breve perspectiva histórica al principio y el cambio drástico del pensamiento biográfico, particularmente en la esfera educativa. La biografía es un tema abordado por las ciencias educativas alemanas desde sus inicios históricos a finales del siglo XVIII. El descubrimiento del sujeto autónomo, educado y de clase media está arraigado en ese interés por la biografía, que también dio forma al proceso de “biografización” de los estratos sociales inferiores un siglo después. Incluso la crítica posmoderna y postestructural del “sujeto” hacia fines del siglo XX tiene una influencia duradera en la ciencia de la educación. El objetivo de este artículo es comprender los antecedentes históricos y las consecuencias de este triple cambio de ideas en el concepto de “biografía” en la tradición alemana.

Palabras clave: Biografía. Sujeto. Biografización. Historia de vida. Métodos cualitativos. Biograficidad. Subjetivación.

Introduction: biography as a point of reference for educational thought and research

Scientific interest in biographies has roots in many academic disciplines, in each case with different directions and accentuations. Biographical research is primarily an *interdisciplinary* field, therefore. The following article is an attempt to identify traditional lines of, and current approaches to biographical research in educational science in Germany and other German-speaking countries.

Interest in life histories is closely interwoven with the history of educational science or ‘pedagogy’ as a discipline, and with its specific sub-fields, especially the traditions based on the *humanities and hermeneutics*. However, contemporary educational science in German-speaking countries is based not only on that particular tradition, but also on biographical research approaches in the *social sciences*, which focus on the social constitution and construction of biographies and which have developed methodologies for empirical research into biographies.

The interlinking and integration of these two traditions is where the specific potential of biographical research in educational science is found to lie (cf. MAROTZKI, 1996, 1999; DAUSIEN, 2016) – potential not only for the internal development of each discipline, but also for dialogue between the disciplines.

Referring to both traditions, one can express the general premiss that both intentional and intended learning processes (‘education’) as well as ‘concomitant’, non-intended learning, the primary focus of socialisation theories (cf. DAUSIEN, 2016), are ‘framed’ by life history. The observation ‘that pedagogical reflection and theorising, since its beginnings in modernity, has used the medium of construction and reconstruction of life courses as a way of verifying its specific forms of thought and the plausibility of its argumentational methods’ (cf. HERRMANN, 1987, p. 305) should therefore come as no surprise. We begin by sketching the

outlines of those traditional lines of thought and research (Chapter 2). The article ends with an outlook and some reflections on the critical function of biographical research (Chapter 3).

Traditions in biographical research: an historical outline

If we accept Herrmann's reference to pedagogical thinking having its 'beginnings in modernity' (see above), then we are dealing with an historical and social context in which biography becomes relevant not merely as a scientific category, but firstly as an everyday construction for the thoughts and actions of the majority of individuals – with the beginnings of modernisation and the formation of the bourgeois society, with which the relationship between the individual and society is fundamentally restructured, and as a consequence of which problems of individualisation and integration came to the fore.

This inter-relationship between biographical research and the development of society will be briefly elucidated below. In a first approach to that relationship, which has been analysed in different ways (e.g. HAHN, 2000; HAHN and KAPP, 1987), the establishment of biographical research as a field of research in educational and social science can be interpreted as a reaction to social modernisation processes which are characterised in particular by the disintegration of social certainties, increasing experience of the contingency with which individual lives are led, accompanied simultaneously by an increasing requirement for individuals to deal with those contingencies on their own. The aim is to show, with 'momentary sketches', some examples of historical and social 'locations' and typical problem situations that generate research interest from the biographical theory perspective.

Educational biographies as a theme in the nascent field of education

The first sketch looks at the 'original context' of scientific interest in biography, which can be dated, like the origins of pedagogy as a scientific discipline in German-speaking countries, to the second half of the 18th century – a period characterised by increasing interest in (auto)biographies, also in literature and other scientific disciplines.¹ Autobiographical documents and literary forms of biography, above all the German *Bildungsroman*, can be read as documents of a new assertiveness of bourgeois individuals, who no longer spend their lives as subjects within the collective straightjacket of a class-based and religious order, but who experience the opportunity and the compulsion to take their lives 'into their own hands' in an independent and self-reflecting manner. This process, referred to by Ulrich Beck (1986) and others as *individualisation*, is accompanied by the *biographisation* of individual patterns of action and interpretation. It initially involves only select groups in society, above all male members of the bourgeoisie, or middle class.

This process of the biographical becoming an object of reflection in everyday life is the point of departure for what Alfred Schütz calls 'constructs of the second degree' (SCHÜTZ, 1962, p. 6), i.e. for concepts relating to the meaning and functioning of biographical processes, e.g. due to a pedagogical interest in controlling and supporting educational processes. This is not confined to scientific approaches in the narrower sense, but also includes literary forms of construction and reflection which, in their role as second-order observations, assimilate the changing everyday experience of middle-class individuals (cf. ALHEIT and BRANDT, 2004).

¹ Biography and autobiography, as a literary genre, are a separate field of research which cannot be dealt with here (cf. FETZ, 2009).

The reconstruction of that context from the scientific and educationalist perspective is primarily focused on the 'coming-of-age novels' and autobiographies of the late 18th century. Classical examples, read and interpreted as reference texts to this day, include Karl Philipp Moritz' autobiographical novel 'Anton Reiser' (1785-90), Rousseau's fictitious biography of 'Emile' (first published in 1762), which was written as a treatise and which also exerted a strong influence on German educationalists, Goethe's 'Wilhelm Meister's Apprenticeship' (first published in 1795/96) and his autobiography 'Dichtung und Wahrheit' (POETRY and TRUTH, p. 1811-1833).

Yet it was not only literary works which become subject-matter of scientific and pedagogical reflection, but also specifically acquired or collected documents in smaller formats and by less important contemporaries. One prominent example of this scientific interest in 'inner' educational processes is the '*Magazin für Erfahrungsseelenkunde*', or 'Magazine for Experiential Psychology', which was published over a period of ten years by Karl Philipp Moritz, the author of 'Anton Reiser', and which can be considered one of the first major scientific project aimed at investigating biographical education processes.²

These examples are clear indications of the greater attention being paid to *individual* life experience and life histories in literature and science. The construction of the bourgeois subject is described not only as an external *individualisation* process relating to the conduct of life, but is accompanied by a new, subjective *sense for individuality* and specialness. Individual experience is also assigned considerable importance in the field of education. Ulrich Herrmann (1991) finds convincing evidence

² The '*Magazin*', which appeared from 1783 to 1793, is available as a reprint (1986; cf. Paul, 1979, Vol. 2, p. 43ff.). Herder's collection of autobiographies (cf. PAUL, 1979, Vol. 1, p. 14ff.) reflects a similar interest.

in Johann Christoph Greiling's '*Endzweck der Erziehung*' (1793; cf. HERRMANN, 1991, p. 42), in the Enlightenment writings of Christian Gotthilf Salzmann and Jean-Jacques Rousseau (ibid., p. 43) or the educational theories of Ernst Christian Trapp (1780; cf. ibid., p. 46) and August Hermann Niemeyer (1796; cf. ibid., p. 45).

In the two-way movement from general concepts to the analysis of a specific case, and vice versa from the specifics of everyday experience to general categories (cf. ibid, p. 42), the relationship between (general) theory and (concrete) empiricism is modelled in a way that is also found in similar form in current debates over empirically grounded theorising (see Chapter 2.3). Herrmann highlights a clearly *empirical* orientation even in the early pedagogy of the 18th century. The study of life histories, self-observation and observation of others, the description of specific educational situations in everyday life, and the introspection and self-observation of the educator, combination with recollection of one's own childhood and youth, are methods not only of self-reflection on the part of educators in their educational practice, but rather are conceived of explicitly as instruments of scientific discovery, and create the empirical foundations of modern scientific thought in education (cf. ibid., p. 45).

The point to be made, regarding this snapshot at the end of the 18th century, is that life histories and biographical documents were thought to provide key access to the '*views from the inside*' (HERRMANN, 1991) of education:

- Biography is thus construed in the difference between 'outer' and 'inner' life course and life history – a difference which is also given prominence in contemporary biographical research (cf. SCHULZE, 1996, 2006).
- Education is conceived of primarily as a subject's 'inner history'. This is pred-

icated by the discovery of the subject as an independent self-awareness that shapes itself *in opposition* to an extraneous social reality (VEITH, 2001).

- That discovery is accompanied by empirical research strategies such as case studies, introspection, observation of others, and precise study of individual life histories which today, in more sophisticated variants, are among the most important methods of qualitative social research.
- Literary (auto)biographies and autobiographical documents are generally thought of as documents of self-reflecting, self-shaping awareness; for that reason, *texts* are the preferred materials for advancing knowledge.
- The study of life histories is not motivated by purely theoretical concerns, but is also geared to *pedagogical action*, the aim of which, also in the context of the biographical perspective, is to create a space where the wayward processes of subject construction can unfold and be systematically supported. This basic concept in Rousseau's 'Emile' (cf. HERRMANN, 1987) is also found in the current educational debate.

In the historical context outlined here, however, there is one aspect which the construction of the 'biographical subject that is forming itself' fails to address and reflect upon, namely the *social conditions* of its construction. The ideal-typical model of the subject turns out, from a critical perspective, to be 'autonomous', 'male', 'middle-class' and 'educated', thus narrowing the perspective for biographical learning processes. Any experience which is not subsumed under the classical notion of education is ignored.

Secondary influences on biographical research in education: the discovery of 'life history' in the social sciences

A second tradition in scientific interest in biographies can be identified in a situation that arose historically a good century later, and which is commonly thought of as the founding context of *social scientific* biographical research. At the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, individualisation and biographisation processes in European and north American metropolises had acquired such characteristics and become so generalised in society that a systematic, scientific interest in biography took root.³

The driving force is less an interest in educational issues, or primarily an internal scientific debate over theories and methods, but the explicit focus on *social changes*, on new *social problems*, and on perspectives for policymakers and professionals in addressing the latter. At that time, the process of individualisation was dramatised and became vivid and 'palpable' in its contradictoriness, in a way that had little to do with the contradictions experienced by individual members of the middle class in the course of their emancipation. The paradigmatic aspect for this individualisation and biographisation is no longer the (male) middle-class subject freeing himself from feudal and religious shackles, but the forced release and uprooting of broad sections of the population in the course of *industrialisation*.

The breakup of previously valid social orders and the loss and changes in social contexts experienced as a result of migration – from the countryside into the city, and over and beyond national and cultural boundar-

³ A comprehensive overview of the development of biographical methods in the fields of ethnology, sociology and psychology is still provided by the work of Sigrid Paul (1979); on the history of biographical research in sociology, see also Fuchs, 1984; on the Chicago School, cf. Fischer-Rosenthal, 1991a; Bulmer, 1984.

ies – generate social suffering, but they also open up emancipatory opportunities, which could be discussed in greater detail with specific reference to women's participation in the workforce, for example, or the biographies of migrants. This form of individualisation gradually extends to all sections of the population; it becomes *something general*.

In the transition to industrial society, especially, in the phase of extensive and untrammelled capitalism, the biographical problems this produced (unemployment, poverty, alcoholism, destruction of families, prostitution, poor housing conditions and homelessness, etc.) became visible as mass phenomena, as long as no new social structures had been formed which could mitigate the impacts of individualisation and create new ways of integrating. Those problems need to be coped with not only at the individual, biographical level, but also demand social and political responses.

In the context of the 'social question' in Germany at the end of the 19th century, an interest developed in bringing the perspectives of those affected into the public debate – be it through the medium of literature, or in scientific research. It was in that context that the literary genre of the '*worker autobiography*', for example, came into being at the instigation of social democratic and Christian/reformist intellectuals and socialist activists, both male and female.⁴ Social reportages and research methods such as interviews and participatory observation were likewise deployed with the aim of getting to know the working and living conditions of the lower classes 'at first hand'

4 Cf. the worker biographies published by Pastor Paul Göhre (cf. PAUL, 1979, Vol. 1, pp. 302ff) or the autobiographies of female socialist authors like Adelheid Popp (1909) or August Bebel (1910-14), which were written with educational and propagandistic interests at heart. On the history of the 'worker autobiography', see, for example, Emmerich, 1974; Bollenbeck, 1976; Klucsarits and Kürbis, 1975.

and making them accessible to a broader public.⁵ In that context, biographies are less a discrete object of empirical research and theoretical reflection, but are used above all as instruments for making social problems perceptible for the representatives of the political and (educated) middle classes who formed the professional and political élites. Biography is used here, in a sense, as a medium for didactic mediation, political education and denouncement, social contact and cultural encounter with 'other lifeworlds'.⁶

This interest leads to early forms of an ethnographic research focus, in which social activities are studied 'in the field' using qualitative and empirical methods, thus laying a foundation as well for specific perspectives for social action and for reformist projects. It also inspires a biographical research focus in which social action and problem-handling processes on the part of subjects are studied from the perspective of their life history, and which was of sustained importance above all for the phase during the 1970s in which the biographical paradigm in sociology and education was rediscovered.

5 Cf. the study by Susanne Hirschberg (cf. Paul 1979, Vol. 1, pp. 318ff), in which the authoress herself worked in the factory for a while so that she could study the situation of the women factory workers.

6 In the USA, especially, industrialisation and migration (within the country itself, and from virtually every part of Europe), the explosive growth of large cities, and all the concomitant problems of disintegration and survival strategies are challenges requiring social policies in response. Such responses were forged in the pragmatist tradition of philosophical thought that developed in Chicago, which sought, by emphasising interaction and social practice, an alternative to the dualisms of European philosophy of consciousness ('inner'/'outer', mind/material, being/awareness, etc.). Two men who taught and researched in the Department of Philosophy at the newly founded University of Chicago were John Dewey and George Herbert Mead, whose influence on the emerging *Chicago School of Sociology* was noteworthy (cf. FISCHER-ROSENTHAL, 1991a, p. 115; BULMER, 1984; PAUL 1979, Vol. 1, p. 211-226). That was also the context in which a sociological variant of biographical research developed, and which also exerted a strong influence on educational science in the 1970s, following its reception in the social sciences in German-speaking countries.

This strand within the German social science tradition, namely the developing interest in biographical aspects in education, is not the only innovation characterising the turn of the 20th century. An even greater impact appears to have been made by a hermeneutical discourse in the humanities to which academic pedagogy was directly exposed. A key role in that discourse is played by the work of Wilhelm Dilthey, the philosopher. His core question, ‘how the structure of the mental world in the subject makes a knowledge of mental reality possible’ (DILTHEY, 1984, p. 235), leads to an extended concept of understanding (*Verstehen*), namely one based on *cultural studies*, in which (self-)biography plays a central role (cf. MAROTZKI, 1999, p. 327). Because understanding, according to Dilthey, is ‘a rediscovery of the ‘I’ in the ‘You’ (1984, p. 235), ‘the spirit’ (*Geist*) also discovers itself in this process: ‘in the I, in the You, in every subject of a community, in every system of culture, and ultimately in the totality of spirit and of universal history’ (ibid.). Unlike many of his epigones in educational science, however, Dilthey considers biography to be of only limited use as a tool of scientific discovery, due to its concentration on the individual. It lacks, so to speak, an understanding of the ‘general movements’ (ibid.). One could express this in more modern terms as follows: it (still) lacks the sociological or interdisciplinary perspective (cf. FETZ, 2009, p. 9). At about the same time, the latter is explicitly elaborated by members of the Chicago School of Sociology. In ‘*The Polish Peasant in Europe and America*’ by Thomas and Znaniecki (1958), a key study for biographical research, biographies or ‘life-records’ are used as a methodological tool for accessing the social world and analysing its contradictory dynamics.

A new conceptualisation of the relationship of the particular individual to the cultural generality is already laid down in Dilthey’s ap-

proach (cf. DILTHEY, 1968, p. 199). When biography is conceived of as ‘work on the individuality of others’, which ‘can only be construed within the framework of the constructional logics provided by discourses in history, psychology, biology or sociology’ (von ZIMMERMANN, 2006, p. 31), then as an instrument of understanding in cultural studies, it can leave behind its concentration on the individual, and hence also the dualism between the humanities and the social sciences that was still typical of early 20th-century Germany.

The following summary spotlights the parallels and differences between these traditions in biographical research, compared to the educationalist view presented in the first example:

- The turn of the 20th century marks a rediscovery, in a sense, of the importance of biography – it represents *not just the subjective* or the inner, but also gives expression to the culturally general and the social, to social relations.
- Biography is conceptualised as a methodological bridge: to the dialectical *link between ‘outer’ and ‘inner’*, between consciousness, action and structure, between individual and society.
- Within that link, the ‘outer’ is understood not just as the ‘world’ in the abstract philosophical sense, but as the historically changing *social space* and the *cultural context* that is interactively shaped and modified by active agents.
- Whereas the methodological importance of the *individual case* and a research methodology based on *case studies* bears some similarity, a systematic, methodological clarification of the relationship between theory and empiricism is now pursued with greater clarity, however, than in educationalist perspective outlined in the foregoing. This is where the foundations are laid

for the model of reconstructive, empirically grounded theorising – above all in American sociology.

Biography as a category of (scientific) self-reflection

A similar linkage between theory, empirical methods and sensitivity to changes in existing social relations can also be found in the recent history of biographical research, which forms the background and the antecedents for the third and last snapshot of a debate within biographical theory. The rediscovery of biographical research in the social and educational sciences in the 1970s⁷ is related in many respects to the critical counter-movements against dominant positions in science and society at that time. These research efforts involved contradictions and different accentuations, and lively development of biographical approaches.

The late 1970s see the emergence of an educationalist approach to biographical research that aims to ‘tap autobiographical and literary sources for the advancement of pedagogical knowledge’ (BAACKE and SCHULZE, 1979, p. 7). It takes a critical stance against the empirical and social scientific turn within the discipline and emphasises – with explicit reference to the humanities tradition – the importance of subjectivity: ‘It cannot be switched off, if one wants to act in a pedagogically meaningful way; it must be accepted’ (ibid, p. 9) and understood with appropriate methods. On the one hand, however, the aim was not to revive the humanities, but rather the ‘attempt to open up new methods for pedagogy, and to conquer new terrain’ (ibid.) and on the other hand to

apply concepts from qualitative research and biographical research that were emerging simultaneously in the social sciences.

Biographical documents and methods gained importance in the field of Marxist industrial sociology, in critical historical analysis, understood as ‘history from below’, in the emergent literature and research on the situation of migrants, or in women’s studies and gender research – wherever research had an underlying *political bias*. In the women’s movement and in women’s studies, for example, such concepts were seen as a way of making ‘visible’ the experiences of women that are otherwise ignored, concealed and suppressed within the patriarchal system.

However, the politically motivated objectives of biographical research as a form of ‘*counter-science*’ soon became an object of (self-)criticism: the main argument was that the concept of biography is often used unreflectedly in its everyday meaning, and falls short of the insight that biographies are ‘*social facts*’ or social constructions, and not some unquestionably existing, semi-natural categories for addressing experience. Reflection on the assumptions associated, mostly tacitly, with biography – *that* people ‘have’ a biography, that the latter runs according to certain patterns inherent in *normal biographies*, and can be measured against *normative* notions of a ‘successful’ (e.g. ‘emancipated’) life or of an ‘educational biography’ – has been systematically pursued since the 1980s in conjunction with a critical discussion of methods and mounting experience with empirical biographical research – a phase in which the approach taken by interpretive sociology in (West)Germany has also been revisited on a broad scale.⁸

⁷ Biographical research was rediscovered not only in the social sciences in German-speaking countries, but also in most European countries (cf. NIETHAMMER, 1980). However, it should be pointed out that this tradition has existed for a long time already in some countries, for example in Poland since the 1920s, mainly through the influence of Florian Znaniecki. We confine ourselves here to the discourse in German-speaking countries.

⁸ Jürgen Habermas provided the impulse for that reception as early as the 1960s, with his work ‘On the Logic of the Social Sciences’ (1967). The two-volume translation of key works of interpretive sociology, published by the ‘Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen’ (1973) also played an important role.

In contrast to the 'older' social constructivism of the Chicago School, and related concepts in the 1960s, the recent debate places greater emphasis on the social *rootedness* and *constructivity* of social scientific research itself. This self-critical reflection, conducted since the late 1980s in the field of gender research especially, is bound up with a methodological discussion in the social and educational sciences. In biographical research, the change of perspective can be seen from the fact that 'biography' is no longer used unquestioningly as a *method of surveying* given structures of experience, but itself is made the *object* of theoretical and empirical reflection. Its subject-matter shifts, so to speak: the question is no longer *what* biographies 'are' or what 'course' they take in different groups and contexts, but *how* people in different cultural contexts and social situations '*produce*' a biography, and which conditions, rules and patterns of construction can be observed in that process (cf. FISCHER-ROSENTHAL, 1991b, 1999a) and, going even further, how biographies are generated through discourse (cf. ROTHE, 2015).

Biography is then conceived of as a social construction, as an individual and collective 'achievement', as 'biographical work', which responds to specific social problems, uses specific cultural patterns and which can have different respective meanings for specific actors or groups of actors. The objective in empirical studies – especially with newly developed interview techniques and analytical methods – is to examine socially specific patterns of biographical construction and to identify differentiated logics in the recapitulation of experience. This means that an ahistorical, universalistic concept of biography is simultaneously *deconstructed*.

Individual biographical work is emphasised, also by contemporary metaphors which stress the freedom and creativity of the construct-

ing subject, like the image of everyone being their own 'producer' and writing (or rewriting) the 'script' of their lives themselves, but which also refer to the fragility and brittleness of that achievement – like the image of the 'do-it-yourself biography' or 'patchwork biography' (HITZLER and HONER, 1993). The social background to this heightened sensitivity towards the (risk-laden) biographical work performed by the individual is still the historical process of individualisation, but the latter has acquired a different quality (cf. Alheit, 1995, 1996, 1997) in 'modernised modernity' (Beck, 1986) or 'reflexive modernization' (BECK, GIDDENS and LASH, 1994).

The end of the 20th century saw a growing awareness that 'normal biographies' have normative significance, but do not describe any (statistical) normality and are models which in practice are almost impossible to live any longer. For people in modern societies, changes, especially in the core area of gainful employment, are important. Such changes are making continuity in educational and occupational biographies increasingly unlikely. A pluralisation of life plans is diagnosed instead (cf. Beck, 1986), which grants individual members of society a much greater range of choice and the opportunity to engage in 'lifelong learning', but also demands 'lifelong' willingness to continually reorient and adapt oneself (SENNETT, 1998).

In this social situation, issues in education theory and education policy also gain in importance. In view of these diagnosed changes, the experience- and knowledge-based resources of previous generations become just as questionable as teaching media and educational concepts that have worked hitherto. What is involved is not just the market-related question as to which competencies and skill profiles are needed to successfully handle one's future (career), but the much more fundamental issue

of which life plans and educational pathways can still be viable, or need to be redeveloped, and which role is to be played by pedagogical support and counselling. How knowledge is passed on between the generations, how it is processed retrospectively and organised with a view to the future, how educational processes are designed in view of globalisation and migration and, last but not least, the question as to how new media and digitalisation affect the construction of biographies – all these are topics of debate in educational science at the beginning of the 21st century.

The concept of biography plays an important, but ambivalent role on the whole – the perspective taken of biography and the ‘biographicity of the social’ (ALHEIT and DAUSIEN, 2000) is influenced by different theoretical currents and has led to various variants of ‘biographical constructivism’ that can be roughly classified into two directions: on the one hand, there is still a strong tradition of *social constructivism* in biographical research, which at present is particularly concerned with methodological issues such as the interconnection between *interaction and biography*, and between ethnographic and biographical research (cf. DAUSIEN and KELLE, 2002). The interactionist perspective is supplemented by a (socio-) *phenomenological* analytical perspective which conceptualises not only construction and action, but also experience and experiences as biographical processes.

Another variant of social constructivist approaches, in the broadest sense, is focused less on the phenomenological perspective and (inter-)action of subjects, but places greater accentuation on the ‘external’, social structuring and constitution of biographical processes, and social practice as a collective phenomenon. Research work in this direction, often with a sociohistorical focus as well, is based on theories of the *social space*, with borrowings

from Mannheim and Bourdieu, and explicitly emphasise the *supra-individual logic of biographies*.⁹

Whereas the aforementioned approaches pursue the constructivist concept, by linking social action, the subjective construction of meaning, and historical and social structures, along the lines of ‘classical social constructivism’ locate *the construction of biography in the social dimension*, others have detached themselves from this ‘down-to-earth’ approach: the influence of theories which can be labelled ‘post-modern’ – and especially the debate on identity and difference – have provoked a *theoretical deconstruction* of their own conceptual presuppositions and centred attention on the processes by which ‘reality’ is symbolically, linguistically and cognitively constructed. The question of whether a non-verbal point of reference (‘life’ or ‘reality’, respectively) is to be assumed, plays only a minimal or non-existent role here.

Concepts which view ‘biography’ as the construction of a self-referential consciousness and which substantiate this with systems theory (NASSEHI and WEBER, 1990; SCHIMANK, 1988), cognitive theory or with reference to explanatory models based on biological constructivism (e.g. MATURANA and VARELA, 1987), deliberately suspend the question of (social) ‘reality’. Self-construction appears here to be an *autopoietic accomplishment* of consciousness. Any statements about the aspects of sociality, co-construction or interaction between biographies are meant to be, or can only be very limited in nature (for a critical appraisal, cf. ALHEIT and DAUSIEN, 2000).

⁹ As an example for projects aiming in this direction, cf. Alheit, Haack, Hofschien, and Meyer-Braun, 1999; Alheit, Bast-Haider, and Drauschke, 2004; Herzberg, 2004. In these historically based studies, biographical interviews, documentary analyses and methods of social history are combined in the specific research design.

The same applies to attempts to capitalise on the deconstruction debate, as pursued by French post-structuralist philosophers in particular, and as taken up in gender research, for the purposes of biographical research (cf. SPIES and TUIDER, 2017, for example). They operate between fundamental theoretical arguments against a naturalistic, identity-based construction of biography as a unified, self-contained and fixed model of identity, on the one hand, and the expectation, on the other hand, of finding in biography a non-fixing, more fluid linguistic format for construction that makes it possible to address diversity and contradictions, without any compulsion to disambiguate.¹⁰

Within that context, the concept of *narration* has acquired particular urgency. 'Life histories' are viewed as a medium for the presentation and generation of identity and biography, between the twin poles of representation and construction – narration is seen as a mode that makes social experience not only communicable, thus providing access to subjective constructions of self and the world, but which also intervenes in the structuring of experience, forming and producing identity. To exaggerate the point: the Self is narrated (cf. KEUPP et al., 1999, p. 101ff; KRAUS, 1996). We 'are [...], what we narrate to ourselves and to others'.¹¹ The subject is stylised as its own creator.¹²

10 Among the first empirical studies which tried to reduce the discrepancy between abstract theoretical approaches and empirical research are the conceptual scheme in educational theory developed, with reference to Lyotard's concept of 'differend', by Hans-Christoph Koller (1999), who developed ways of interpreting educational processes using biographical materials, or the 'post-colonial deconstructive analysis' of the cross-linkage of gendering and ethnicisation in the biographies of 'intellectual migrant women', as posited by Encarnación Gutiérrez Rodríguez (1999).

11 This phrase comes from a popular scientific presentation of 'narrative therapy' (Ernst, 2002, p. 21).

12 The narrative variant of constructivism relates to a heterogeneous spectrum of theoretical approaches from different academic disciplines such as history, li-

For all the complexities and diffuseness of the debate, the following can be established by way of summary for the third focus on biographical research in Germany, outlined here by way of example:

Biography has finally lost its status as a methodological 'instrument' for mapping an individual or social reality and is now viewed as a mutable, fluid *construction*.

The difference between a subjective *inner life* and an *external* social life, discussed in the other examples and handled in different ways, appears to be no longer constitutive for the concept of biography.

The relationship between *theory and empirical studies* is also less clear than in the two other 'momentary sketches' from biographical research. Fathoming processes of biographical construction, and the freedoms and limitations applying to those processes, using the means of empirical research, have lost importance.

In this situation, *texts* are acquiring enormous importance as research material. Literary texts or interview transcripts are viewed neither as an expression of an 'inner educational movement' (see 2.1 above), nor as 'social facts' (see 2.2 above), but as narrative or discursive constructions which do not refer to 'reality', but to rules governing the construction of reality.

The thesis of self-construction and world construction in the medium of biographical narration joins up with a critique and redefinition of *educational practice* from the constructivist perspective – educational processes are no longer conceived of first and foremost as communication or instruction, but as support and assistance for the biographical work of individuals, as providing the arrangements and the 'enabling spaces' for self-construction and self-education.

terature and cultural studies, sociolinguistic narrative research, sociology, pedagogy or psychology.

Unresolved issues and future outlook

Modernity has changed. The current 'digitalisation narrative' has revolutionised our lifeworlds and our working worlds. It has forced new patterns of division onto late-modern societies, superimposed on old class differences but without qualifying them: between the creative and the low-skilled, between men and women, between the indigenous population and migrants, between hetero- and homosexuals, between urban and rural dwellers, between digital natives and those sceptical of technology, between young and old. It has also called into question the 'subject code' of classical modernity – with very direct implications for the construct of 'biography' (ALHEIT, 2018): the magic of individuality, the autonomy of the subject that successfully opposes the class conventions of pre-modernity and which keeps alive the hope of perpetual progress, has become a myth and has turned into a compulsion to be 'singular', special, with a 'unique feature' (RECKWITZ, 2017, p. 429-442), a compulsion which embraces individuals, organisations, even collectives, and the things of everyday life and forces them into a whirlpool of non-stop marketing. Foucault's prediction, in his lectures on the 'history of governmentality' as early as the late 1970s, of the 'generalisation of the economic form' (2000, p. 261) appears to be coming true – just like the two effects that this trend is producing: the subjugation of all non-economic areas of life, namely social relationships and individual needs, under strictly economic rationales, and the power of global 'cultural capitalism' to subjugate even government policies to a permanent 'economic tribunal' (ibid.)

Does this mean that the modern subject has come to an end? Has talk of a personal biography actually become an illusion (BOURDIEU, 1990)? Does it still make sense to talk of

a liaison of biography and education? Does educationalists' interest in the biographies of learning individuals help to modify the trends described? – Premature *dystopias* fail to realise that, throughout European modernity, biographies have always been threatened by crises (RECKWITZ, 2006; ALHEIT, 2018b): '*Bourgeois modernity*' from the end of the 18th to the end of the 19th century can uphold its ideal of the autonomous, educated subject only by accepting systematic class divisions and banishes the majority of social individuals into dependence and (educational) poverty. By creating corporatist forms of participation in social life, even for the lower social classes, '*industrial modernity*' from the 1880s to the end of the 20th century provided at least a chance of democratic constitutions, and thus surrogate forms of equality for many, yet failed to remove the structural causes of factual inequality, because it helped capitalist economies to become more flexible and adaptable. National Socialism and the neo-socialist post-war societies in Eastern Europe document the dramatic contradictions of this phase in the development of modernity, which did not by any means contribute to the autonomy of all subjects. With a kind of 'hyper-aestheticisation', the '*post-modern*' phase that commenced in the 1970s and 1980s not only threatened to make individuality dependent on markets, but also engendered populist right-wing counter-movements that call its core tenets into question. All these contradictory trends need to be put into perspective and reassessed once again, if one adopts the post-colonial analytical perspective and takes into consideration those social processes that have occurred 'in the shadow' of '*Western*' modernity, or rather as the brutal price to be paid for it, and which have enduring effects to this day. These also have impacts on the formation of subjects and on biographical research (LUTZ, 2018).

Despite these crises and destructive potential in every period of modernity, there are astonishing examples of how resistant the biographical can be – the impressive collection of life stories from the Po Valley in Piedmont, for example, which Nuto Revelli (1977) presented in *Il mondo dei vinti* ('The World of the Defeated'), leads us to the boundaries of conventional biographical rhetoric. It breaks with the euphemism that the 'life story' must be a well-produced document of social integration, and reminds us of the possibility that the very insight into the 'states' that people go through can be enlightening in itself. Revelli's remarkable collection also sensitises one to the less dramatic consequences of modernisation – the 'normal' frictions in contemporary women's biographies (DAUSIEN, 1996), the discontinuities and 'traps' encountered when cultural boundaries and levels of modernisation are transgressed (APITZSCH, 1989), or to changing 'positions within the social space' (MANNHEIM, 1964, p. 526)¹³, the overlapping of potentials for crisis, which can also be identified in late-modern biographies and which can be relativised with laconically reflected acceptance. The impressive autobiographical essay by Didier Eribon, the French sociologist ('*Returning to Reims*', 2015), is a successful example of this resistance, which must be newly created in every phase of history. The formation of biographical identity is a project that never ceases, historically speaking, to impose new demands on us, but it does not look as if we can escape from those demands.

References

ALHEIT, P. Biographical learning. Theoretical outline,

¹³ This unusually modern expression, coined by Karl Mannheim as early as his classic essay on 'The Problem of Generations' ([1928] 1964, 524ff), is useful for describing the complex relationship between individual biographical uniqueness and the ever-changing influences of the social space (class, gender, generation, etc.).

challenges and contradictions of a new approach in adult education. In. ALHEIT, P. et al. (Eds.) **The Biographical Approach in European Adult Education**. Wien: Edition Volkshochschule, 1995. p. 55-75.

ALHEIT, P. (1996). "Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In. WEYMANN, A. and HEINZ, W.R. (Eds.). **Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course**. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996, p. 111-128.

ALHEIT, P. (1997). "'Individuelle Modernisierung' – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften." In. DRESDEN, Hradil, S. (Ed.). **Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften**. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996. Frankfurt/M., New York: Campus, 1997. p. 941-952.

ALHEIT, P. Bildung und soziale Ungleichheit in der deutschen Bildungsgeschichte. Historische und soziologische Reflexionen über biographische Muster von Bildungsaufstiegen. In. BRAUN, K.-H., STÜBING, F., and STÜBIG, H. (Eds.). **Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement**. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer VS, 2018. p. 321-338.

ALHEIT, P., BAST-HAIDER, K. and DRAUSCHKE, P. **Die verzögerte Ankunft im Westen**. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt/M., New York: Campus, 2004.

ALHEIT, P. and BRANDT, M. **Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne**. Frankfurt/M., New York: Campus, 2006.

ALHEIT, P. and DAUSIEN, B. Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In. HOERNING, E.M. (Ed.). **Biographische Sozialisation**. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000. p. 257-283.

ALHEIT, P. and DAUSIEN, B. The 'Double Face' of Lifelong Learning. Two Analytical Perspectives on a 'Silent Revolution'. **Studies in the Education of Adults**, 34 (1), p. 3-22, 2002.

- ALHEIT, P., HAACK, H., HOFSCHEIN, H.-G. and MEYER-BRAUN, R. **Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus.** Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren, Vol. 1 & 2, Bremen: Donat, 1999.
- APITZSCH, U. Interkulturelle Bildung. **Report – Forschungsjournal Weiterbildung** 23: p. 71-81, 1989.
- ARBEITSGRUPPE Bielefelder Soziologen (Eds.) **Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.** Vol. 1 & 2, Reinbek: Rowohlt, 1973.
- BAACKE, D. and SCHULZE, Th. (Eds.). **Aus Geschichten lernen.** Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, (1979/1993).
- BEBEL, A. **Aus meinem Leben.** Stuttgart: J.H.W. Dietz, 1910-14.
- BECK, U. **Risikogesellschaft.** Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp – English translation 'Risk Society' published in 1992: Sage, 1986.
- BECK, U., GIDDENS, A., and LASH, S. **Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.** Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.
- Bollenbeck, G. **Zur Theorie und Geschichte der frühen Arbeitererinnerungen.** Kronberg: Scriptor, 1976.
- BOURDIEU, P. Die biographische Illusion. **Bios. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History**, 3 (1): p. 75-81, 1990.
- BULMER, M. **The Chicago School of Sociology:** Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- Dausien, B. **Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.** Bremen: Donat, 1996.
- DAUSIEN, B. Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: KREITZ, R. MIETHE, I. and TERVOOREN, A. (Eds.). **Theorien in der qualitativen Bildungsforschung** – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich, 2016. p. 19-46.
- DAUSIEN, B. and KELLE, H. Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, B. et al. (Eds.). **Biographieforschung im Diskurs.** Wiesbaden: VS, 2005. p. 189-212.
- DILTHEY, W. (1968). **Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.** Ges. Schriften, Vol. VII, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986.
- DILTHEY, W. **Das Wesen der Philosophie.** Hamburg: Meiner, 1984.
- EMMERICH, W. (Ed.). **Proletarische Lebensläufe.** Vol. 1 & 2, Reinbek: Rowohlt, 1974-1975.
- ERIBON, D. **Rückkehr nach Reims.** Berlin: Suhrkamp, 2015.
- ERNST, H. Ein neuer Blick auf das eigene Leben. **Psychologie heute.** 29 (6), p. 21-26, 2002.
- FETZ, B. (Ed.). **Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie.** Berlin, New York: De Gruyter, 2009.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram. William I. Thomas & Florian Znaniecki: The Polish peasant in Europe and America. In: FLICK, U. et al. (Eds.). **Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen.** Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 1991a. p. 115-118.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram. Biographische Methoden in der Soziologie. In: FLICK, U. et al. (Eds.). **Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen.** Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 1991b. p. 253-256.
- FOUCAULT, M. Die Gouvernementalität. In: BRÖCKLING, U., KRASMANN, S., AND LEMKE, T. (Eds.). **Gouvernementalität der Gegenwart.** Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2000. p. 41-67.
- FUCHS, W. **Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden.** Opladen: Westdeutscher Verlag, 1984.

- GOETHE, J.W. **Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit.** Stuttgart, Tübingen: Cotta, 1811-1814.
- GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, E. **Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung.** Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- HABERMAS, J. **Zur Logik der Sozialwissenschaften** Beiheft der Philosophischen Rundschau. Tübingen: Mohr, 1967.
- HAHN, A. **Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte.** Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2000.
- HAHN, A. and KAPP, V. (Eds.). **Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis.** Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1987.
- HERRMANN, U. Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. **Zeitschrift für Pädagogik**, 33 (3), p. 303-323, 1987.
- HERRMANN, U. Innenansichten. Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr „Sitz im Leben“. In: BERG, C. (Ed.). **Kinderwelten.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991. p. 41-66.
- HERZBERG, H. **Biographie und Lernhabitus. Eine Untersuchung im Rostocker Werftarbeitermilieu.** Frankfurt/M., New York: Campus, 2004.
- HITZLER, R. and HONER, A. (1993). Bastelexistenz: über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: BECK, U. and BECK-GERNSHEIM, E. (Eds.). **Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften.** Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1993. p. 307-315.
- KEUPP, H., AHBE, T. and GMÜR, W. (Eds.). **Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.** Reinbek: Rowohlt, 1999.
- KLUCSARITS, R. and KÜRBISCH, F.G. (Eds.) **Arbeiterinnen kämpfen um ihr Recht. Autobiographische Text.** Wuppertal: Hammer, 1975.
- KOLLER, H.-C. **Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.** München: Fink, 1999.
- KRAUS, W. **Das erzählte Selbst.** Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Paffensweiler: Centaurus, 1996.
- LUTZ, H. (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In: LUTZ, H., SCHIEBEL, M., and TUIDER, E. (Eds.) **Handbuch Biographieforschung.** Wiesbaden: Springer VS, 2018. p. 139-150.
- MANNHEIM, K. Das Problem der Generationen. In: **Wissenssoziologie.** Auswahl aus dem Werk. Berlin, Neuwied: Luchterhand, (1964 [1928]). p. 509-565.
- MAROTZKI, W. Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik. Biographie als vermittelnde Kategorie. In: BORELLI, M. and RUHLOFF, J. (Eds.). **Deutsche Gegenwartspädagogik**, Vol. 2, Baltmannsweiler: Schneider, 1996. p. 67-84.
- MAROTZKI, W. **Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.** Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (4), 325-341, 1999.
- MATURANA, H. and VARELA, F. **Der Baum der Erkenntnis.** Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München et al.: Scherz, 1987.
- MORITZ, K. Ph. **Anton Reiser. Ein** psychologischer Roman. Berlin: Maurer, 1785-1790).
- MORITZ, K.Ph. **Magazin zur Erfahrungsseelenkunde.** Vol. I-X, Nördlingen: Greno, 1986 [1783-1793].
- NASSEHI, A. and WEBER, G. "Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente." **Bios. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History**, 4, p. 153-187, 1990.
- NIETHAMMER, L. (Ed.) **Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis.** Die Praxis der 'Oral History'. Frankfurt/M.: Syndikat, 1980.
- NIETHAMMER, L. Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: **Bios. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History** 3(1): p. 91-93, 1990.

PAUL, S. **Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie**, Vol. 1 & 2, München: Renner, 1979.

POPP, A. **Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin**. Mit einführenden Worten von August Bebel. München: Reinhardt, 1909.

RECKWITZ, A. **Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne**. Weilerswist: Velbrück, 2006.

RECKWITZ, A. **Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne**. Berlin: Suhrkamp, 2017.

REVELLI, N. **Il mondo dei vinti**, Vol. 1 & 2, Turino: Einaudi, 1977.

Rothe, D. Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biographischer Forschung. **Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report**, 38 (1), p. 23-36, 2015.

ROUSSEAU, J.J. (1971 [1762]). *Emile oder über die Erziehung* (Paderborn: Schöningh).

SCHIMANK, U. (1988). "Biographie als Autopoiesis – eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität." In: BROSE, H.-G. and HILDENBRAND, B. (Eds.). **Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende**. Opladen: Leske + Budrich, 1988. p. 55-72.

SCHULZE, T. (1996): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke*. In: KRÜGER, H.-H., and MAROTZKI, W. (Eds.). **Erzie-**

hungswissenschaftliche Biographieforschung. 2nd edition, Opladen: Leske + Budrich, 1996. p. 10-31.

SCHULZE, T. *Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung*. In: KRÜGER, H.-H., and MAROTZKI, W. (Eds.). **Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung**, 2nd edition, Wiesbaden: VS, 2006. p. 35-58.

SCHÜTZ, A. **The Problem of Social Reality**. Den Haag: Nijhoff, 1962. (Collected Papers, Vol. I)

SENNETT, R. **Der flexible Mensch**. Die Kultur des neuen Kapitalismus (Berlin: Berliner Taschenbuchverlag, 1998).

SPIES, T. and TUIDER, E. (Eds.) **Biographie und Diskurs**. Methodisches Vorgehen und methodologische Vernindungen. Wiesbaden: Springer VS, 2017.

THOMAS, W.I. and ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in Europe and America**, 2 Vol.s, New York: Dover, 1958 [1918-20].

VEITH, H. (2001). **Das Selbstverständnis des modernen Menschen: theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert**. Frankfurt/M., New York: Campus, 2001.

ZIMMERMANN, C. **Biographische Anthropologie**. Menschenbilder in lebensgeschichtlicher Darstellung (1830-1940). Berlin, New York: De Gruyter, 2006.

Received in: 25.05.2018

Approved in: 30.08.2018

Peter Alheit. Prof. Dr. Dr., (former) Chair of General Pedagogy at Georg-August-University of Goettingen, Germany. Current research fields: biographical and mentality research, qualitative research in public health, learning in transitional societies, music and dementia. Email: palheit@gwdg.de

Berliner Str. 123, 13187 Berlin, Germany. Telephone: + 49 30 92277671

Bettina Dausien. Prof. Dr., Chair in Lifelong Learning at the University of Vienna, Austria. Current research fields: socialisation theory, biographical research, gender studies, ethnography of learning. Email: bettina.dausien@univie.ac.at

Bacherplatz 3 (Top 7), 1050 Vienna, Austria. Telephone: + 43 676 7714455

A HISTORY OF BIOGRAPHICAL RESEARCH IN THE UNITED KINGDOM

■ BARBARA MERRILL

University of Warwick

■ LINDEN WEST

Canterbury Christ Church University

ABSTRACT

Biographical researchers in the United Kingdom have been influenced by symbolic interactionism, feminism, oral history, critical sociology, psychoanalysis and what we term an auto/biographical imagination. The latter involves reflexively situating the researcher and her influence, via power, unconscious processes and writing, into the text and by acknowledging the co-construction of stories. The focus of much research has been on marginalised peoples, as part of a democratising project to bring more diverse voices and stories into the historical or contemporary social record. It is important to avoid too rigid a distinction between mainland Europe and developments in Britain. Collaboration and dialogue have been extensive, across various research networks, including in the European Society for Research in the Education of Adults (ESREA).

Keywords: Auto/biography. Marginality. Psychosocial. Class. Gender and subjectivity.

RESUMO

UMA HISTÓRIA DA PESQUISA BIOGRÁFICA NO REINO UNIDO

Pesquisadores biográficos no Reino Unido foram influenciados pelo interacionismo simbólico, feminismo, história oral, sociologia crítica, psicanálise e o que chamamos de imaginação autobiográfica. Esta última envolve situar reflexivamente o pesquisador e sua influência, através do poder, processos inconscientes e escrita, no texto, e reconhecendo a co-construção de histórias. O foco de muitas pesquisas tem sido sobre os povos marginalizados, como parte de um projeto de democratização para trazer mais vozes e histórias diversificadas para o registro social histórico ou contemporâneo. É importante evitar uma distinção demasiado rígida entre a Europa continental e os desenvolvimentos na Grã-Bretanha. A colaboração e o diálogo têm

sido extensos em várias redes de pesquisa, inclusive na Sociedade Europeia de Pesquisa na Educação de Adultos (ESREA).

Palavras chave: Auto/biografia. Marginalidade. Psicossocial. Classe. Gênero e subjetividade.

RESUMEN **UNA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN EL REINO UNIDO**

Los investigadores biográficos en el Reino Unido han sido influenciados por el interaccionismo simbólico, el feminismo, la historia oral, la sociología crítica, el psicoanálisis y lo que llamamos una imaginación auto/biográfica. Esto último consiste en situar reflexivamente al investigador y su influencia, a través del poder, procesos inconscientes y la escritura, en el texto y reconocer la co-construcción de historias. El foco de gran parte de las investigaciones sobre poblaciones marginadas ha formado parte del proyecto democratizador para traer más voces e historias diversas al registro histórico o social contemporáneo. Es importante evitar la demasiado rígida distinción entre Europa continental y su desarrollo en Gran Bretaña. La colaboración y el diálogo se han extendido a través de diversas redes de investigación, incluyendo a la Sociedad Europea para la Investigación en la Educación de Adultos (ESREA).

Palabras clave: Auto/biografía. Marginalidad. Psicossocial. Clase. Género y subjetividad.

Introduction

The history of biographical research in the United Kingdom (UK) is partly rooted in the oral tradition and its popularity led to the establishment after the Second World War of the Oral History Society. Feminism was subsequently influential alongside a related movement among social scientists to reassert the place of the human subject in social and historical processes. However, it was not until the late 1980s and 1990s that biographical methods gained prominence and acceptance, albeit always partial, in UK social science research. This process was associated with the 'turn' to biographical methods (CHAMBERLAYNE et al, 2000) which Prue Chamberlayne and others describe as being a 'subjective or cultural turn

in which personal and social meanings, as bases of social action, gain greater prominence' (2000, p. 1).

The 'turn' marked a dissatisfaction with positivism, its supposed objectivity and the reduction of human experience to numerical formulae and abstraction. In contrast biographical methods brought subjectivity centre stage by foregrounding the meaning which people give to their lives. Thus: 'The 'turn' [...] has been a response to a long-standing omission or marginalization of the human subject in research, under the banner of objectivity and generalizability, modelled on the natural sciences' (MERRILL & WEST, 2009, p. 3). Moreover, as Plummer argues biographical methods

introduced a 'critical humanism' (2001, p. 14) to research, in which space was found to reassert the struggle for social justice as well as for the importance of narrative and even the spiritual in human life. Importantly much UK biographical research has centred on issues of inequality, social purpose, inclusion and human agency.

In the UK since the 1980s biographical methods have drawn upon specific theoretical perspectives such as symbolic interactionism, feminism, the psychosocial (including psychoanalysis) and, methodologically, the German interpretive tradition as exemplified by the work of Hollway and Jefferson (2000) (WEST et al, 2007). There is a constant developing and diversification of approaches such that Nurse and O'Neill (2017) assert, 'since the 1990s biographical research in the UK is currently undergoing a variety of changes, which could be described as generational and thematic' (2017, p. 711). These methods are dominant in the disciplines of sociology, critical and narrative psychology, history, education and, in particular, adult education – not only in the UK but in the rest of Europe. A number of university research centres have been established focusing on narrative, biographical and auto/biographical research. These include, for example, the Centre for Narrative and Auto/Biographical Studies (NABS) at the University of Edinburgh, Scotland, which was established in 2006. The Centre is interdisciplinary and uses a range of medium such as talk, transcribed texts, photographs and memory. It also acts as the base for the Scottish and Northern Narratives Network. The Director is Liz Stanley – a key UK feminist who developed the research approach of the auto/biographical I (see below). The University of Sussex established in 1999 the Centre for Life History and Writing Research. The Centre includes the Mass Observation Archive which involves a large number of people from across

the UK in autobiographical writing about different aspects of their lives. There is a Centre for Narrative Studies at the University of East London, led among others by Mollie Andrews. She has interrogated the politics of storytelling, and how memories of profound change processes, as in the fall of the Berlin Wall, are affected by the researcher's own subjective, largely unconscious mourning, in her case over the marginalisation of the progressive ideals of socialism in the rise of the neo-liberal era (ANDREWS, 2007). There is an Auto/biographical narrative research group at Canterbury Christ Church University, which has focused, inter alia, on the role of narrative in career counselling and guidance (REID and WEST, 2018).

What is termed the biographical turn was, to repeat, partly a reaction against the absence of any notion of a nuanced human subject in a social science modelled on the natural sciences (PLUMMER, 2001). Social science, including psychology – in the writings of Piaget, for example and especially in neuroscience – has often strived to build a syntax of human behaviour, or a grammar, and a language of probabilities and overarching theoretical explanation of how things work. However, Piaget's grammar of cognitive stages in human development was never fully grounded in the semantics of actual people in specific settings. His stages are abstractions, albeit useful ones. Moreover, the currently dominant discourse of neuroscience tends to obliterate the human subject too: it strives to connect patterns of electrical activity in the brain or the characteristics of particular genes to specific behaviours, but in ways that tend to eliminate human experience, selfhood, choice and agency. The whole people whose actions and emotional experiences trigger the complex firing of neurons and consequent chemical changes in the brain are airbrushed out of the picture (BAINBRIDGE and WEST, 2012). Auto/biograph-

ical narrative research, as we frame it, offers an alternative to this by engaging with people and the semantics of their experience and the meanings they themselves give to events, as well as with the researchers who also lie at the heart of the meaning making.

While biographical methods and qualitative methods more widely in the UK are popular they have not been without their critics. Fieldhouse, a UK historian, for example, sees the method as being too individualistic and concerned only with 'fine, meaningless detail' (1996, p. 119). For him the bigger picture of history and society is lost or forgotten as a result of focusing on a detailed story of an individual life. More recently, there has been a backlash against qualitative methods as a whole by UK research funding bodies and some universities calling for more researchers to engage with quantitative methods alongside a more prominent place for the teaching of quantitative methods. However, the latter, as stated, can dehumanise people, reducing selves and complexity to statistics. In contrast, auto/biographical methods illuminate the meaning, richness and complexity of an individual's life within a historical, social, political as well as a particular context.

Locating Ourselves in UK Biographical Research

As researchers working in the field of adult education in the UK, we reflect and are shaped by both UK and wider biographical traditions. We have both been stimulated by the ideas of feminist Liz Stanley (1992) and her term auto/biography which refers 'to the inter-relationship between the construction of our own lives through autobiography and the construction of others' lives through biography' (MERRILL & WEST, 2009, p. 8). Stanley (1992) recognised that in writing the stories of others we are also reflecting upon our own histories, social and cul-

tural backgrounds as well as values and subjectivities. For example, the topics that we choose to research are derived from our own personal and professional biographies (MILLER, 2007; WEST, 2016). Like other UK biographical researchers, we argue for bringing the researcher and processes of relationship, power and even the unconscious into the research frame and acknowledge that we cannot divorce our experiences from the understanding of the lives of others. In telling our stories as researchers we are outlining the context and the state of the art of biographical research in the UK and, in particular, in the field of adult education.

Barbara's Story

Biographical methods have become a popular approach used by adult education researchers in the UK and across Europe in order to gain more in-depth understanding of the learning experiences of adults and what has motivated them (ALHEIT et al, 1995; WEST, 1996; WEST, et al, 2007; FORMENTI and WEST, 2018; FINNEGAN, MERRILL and THUNBORG, 2014). I, Barbara, am a sociologist working in the field of adult education and my interest in using biographical methods is rooted in my own life history. A prime focus has been on gathering stories of adults who decide to return to learn later in life and particularly those who enter higher education from non-traditional backgrounds and whose life histories have been shaped by inequalities such as class, gender and race (MERRILL, 1999). These issues have been part of my own life too in varying ways. Being female and working class I became aware from my experiences of class and gender discrimination and inequalities in UK society. I was one of the ten per cent from a working-class background to make it to university in the early 1970s. Although I was politically aware as a Marxist and a feminist, I was overwhelmed as

an undergraduate student by the middle class background and privileged lives of the majority of students. I was an outsider. As a university researcher working in an elite institution I wanted to find out how our working class adult students coped in such an environment. I also had spent several years as a teacher in a multi-cultural secondary school, which made me aware of the extensiveness of racism through the stories of my black pupils. My approaches to biographical research, in this context, are influenced by two main perspectives: symbolic interactionism and feminism.

Symbolic Interactionism and the Chicago School

The work of the symbolic interactionists at the American Chicago School of Sociology has had a significant influence on UK biographical research. Researchers looked back to the classic study by Thomas and Znaniecki on *The Polish Peasant* (1918-1921, p. 1958 edition) and their stories of being an immigrant in a new culture and society, to Clifford R. Shaw's *Jack the Roller* (1966), a study on delinquency, and to the work of Goffman, (1959, 1961), Becker, (1967, 1970) and others. The micro sociology of symbolic interactionists appealed to UK biographical researchers as its humanistic approach places the social actor and the meaning and interpretation they give to their lives and social situation as central to the research process. Social interaction with others is key to the formation of the self, biography and the social world but this process is always located within an historical and cultural context. As Meltzer et al stress interaction is seen as 'a crucial link between the individual and the social group' (1975, p. 50). Symbolic interactionists recognise the complexities of daily life through their methodological approach focusing on the need 'to tell it like it is'.

In the UK, much biographical research focuses on marginalised groups and inequalities in society, something inherited from symbolic interactionists and feminists. As Becker (1967) asserts research is about 'sticking up for the underdog' so that researchers should always ask themselves 'Whose side are we on?' (BECKER, 1967) and seek to illuminate individual resistance to the power of institutions (GOFFMAN, 1959). Importantly symbolic interactionists link agency, structure, the micro, meso, and the macro as they locate power in the processes of everyday interaction (MUSOLF, 1992). As Plummer, a key figure in UK biographical research, stresses: 'It is a fully dialectical theory where subject and object, creativity and restraint, pattern and chaos, structure and meaning, knowledge and action are ceaselessly emergently intertwined' (1991, p. XV).

Moving on to Feminism

Feminist biographical methods emerged in the late 1960s and 1970s and were influenced by symbolic interactionism (and the work of C. MILLS, 1957) but moved beyond symbolic interactionism to take a more critical and political stance. In the 1970s second wave feminism stimulated the development of feminist theory and methodology in UK academia and the critique of traditional 'malestream' sociology. Women like Liz Stanley, Ann Oakley, Sue Wise, Janet Finch and many others were influential in developing feminist biographical research methods. The focus was on the everyday lives of ordinary women bringing them out of obscurity, letting their voices be heard and highlighting that 'the personal is political' so that individual experiences are also collective ones. Feminists have shaped the way biographical research is undertaken, particularly in relation to participants. In contrast to 'traditional' research feminists'

work with women and not on women (OAKLEY, 1981). Feminist research emphasises ‘the perspectives of those whose lives are shaped and constrained (or marginalised) by the dominant social order’ (LAWTHOM in GOODLEY et al, 2004, p. 102).

A central contribution is the insistence on a subjective (and intersubjective) engagement between the researcher and the researched with the aim of establishing a democratic relationship that breaks down hierarchical approaches to interviewing. Oakley (1981) takes this a step further by promoting the interview as a conversation. There is the need to build secure, collaborative relationships to work respectfully with participants (STANLEY & WISE, 1995). It often entails viewing the interview as a dialogical process involving, for example, sending a copy of the transcript to the participant to enable them to say whether or not they feel it is an accurate representation of their story. Others provide participants with feedback of the findings to participants (WEST, 2007). Rebecca Lawthom (2004) takes collaboration and ownership a step further in her approach to feminist emancipatory interviewing. For her: ‘The emancipatory framework... allows the interviewee – or co-researcher – to shape the story, have full editorial control and present a first-person narrative’ (2004, p. 60). Challenging inequalities and oppression is a cornerstone of feminist biographical research and gives it a profound social purpose. As Jane Thompson, a feminist adult education researcher, reminds us: ‘But it is what becomes of the stories that matters. And what uses can be made of them in the search for political knowledge and theoretical understanding’ (2000, p. 7).

Linden’s story

Linden has revisited the roots of his interest in auto/biographical narrative research work-

ing with Barbara (MERRILL and WEST, 2009) as well as Laura Formenti, in a new dialogic book on the meanings and problematic of transformative processes in learning (FORMENTI and WEST, 2018). The metaphor of ‘fragments’ haunts and energises his work. Linden works too as a psychoanalytic psychotherapist, and feelings of internal fragmentation, sometimes strong, other times less so, and between past and present, appearance and feeling, who we are and want to be, the feminine and masculine as well as false and truer selves, has been a preoccupation in his own life and in his work with others (WEST, 1996; 2001; 2016). Fragments dominate the academy, too, between different disciplines, and in the separation of mind, body and emotion. The academic world can embody binary, either/or dynamics. Academic tribal affiliations tend to stifle the desire for multi-disciplinarity and dialogue; the sociological and psychological have especially suffered from this, among other disciplines.

Academic dynamics

Fractures partly emanate from differences in how we perceive the world or generate knowledge of it, as well as what counts as significant ways of seeing in a given community. We may view the world and ourselves as objective phenomena and consider ‘subjectivity’ to be a problem, outside the remit of science. Nowadays many of us search for meaningful connections across difference. Psychosocial studies and auto/biographical research, broadly defined, are prime examples of this (MERRILL and WEST, 2009; HOLLWAY and JEFFERSON, 2000; WEST, 2016). When Linden writes of auto/biographical research, he has in mind the effort to understand the life of another, to imagine what it is like to see the world through their eyes, or experience life in their shoes. But we must acknowledge how we may shape – via power

and unconscious processes – the stories people tell. Our own lives, experience and preoccupations shape the way we bring meaning to others' stories, for better as well as, occasionally, for worse.

For these reasons, auto/biographical narrative enquiry is an effort to interrogate, reflexively, the interplay of two lives, or more, in both past and present, and to regard this as an important element in sense making. If research in essence is about truth seeking – informed by a poststructuralist, postmodern critique of the one truth – the ethic of truth seeking remains important, which includes how we as researchers shape the generation of stories. This is not to do with a solipsistic narcissism, but rather a determination to make better sense of the whole research experience, beyond naïve objectivism (WEST, 2016).

Linden joined a newly formed research community, ESREA (the European Society for Research on the Education of Adults) and the Life History and Biography Network in 1994. He has jointly convened the Network in recent years, working with Laura Formenti and Alan Bainbridge. The Network's conferences illuminate a tension in European biographical research, with different influences at work in comparison with the UK. For example, Peter Alheit is from Northern Europe and sociology. He emphasises how lives are structured, and yet potential sites for what he terms 'biographical learning' or 'biographicity', i.e. the subject's capacity to become a 'social actor' through recognizing the actions of given frameworks and prescriptive knowledge in his/her life. The subject can learn to experience life contexts as more malleable and designable, at least to an extent (ALHEIT, 1995; ALHEIT and DAUSIEN, 2000, 2007).

Pierre Dominicé represents someone closer to the Latin, Mediterranean world, where research in education is strongly connected to

practice; he used the methodology of learning biographies to cultivate reflexivity and critical knowledge among professionals (DOMINICÉ, 1990, 2000, 2007). Alheit's methodological rigour and the need to legitimise biographical and narrative methods in a somewhat sceptical German scientific community, contrasted with Dominicé's practical, political and ethical focus, and the creation of space where biographies could be talked about, shared, considered more deeply and re-edited. Both Pierre and Peter have influenced our work in thinking about biographical research as participatory, with collaborative critical interrogation, and learning from each other. Many scholars, mostly women (see FORMENTI and WEST, 2018) have been active in the Network – including Barbara – bringing their commitment, critical attitude, feminism and relational sensibilities, to create an impressively articulated map of diverse foci and methodological subtlety. The Network was no two-man business, nevertheless there was a gendered imbalance in power and visibility. When we talk of biographical research in the UK, it is deeply influenced by wider European traditions, including methodological design and analysis (FORMENTI and WEST, 2018; CHAMBERLAYNE et al, 2000).

Psychosocial perspectives

Straddling conventional disciplinary divides has, as noted, been an important imperative in Linden's work. As it has in work we have done together, on the complex circumstances and motivations of particular non-traditional learners in universities, across Europe, and how they, or at least some, come to prosper and imagine new possibilities (FINNEGAN, MERRILL and THUNBORG, 2014). Drawing on critical theory, psychoanalysis and Bourdieu, it was possible to build more of an interdisciplinary, psychosocial understanding of change process-

es, based on the concept of recognition and the work of the critical theorist Axel Honneth (2007; 2009). Honneth was engaged in what he termed a normative search for the emotional, intersubjective, symbolic and material prerequisites for human flourishing, as well as with questioning how the present neo-liberal order, or dystopia, as he perceived it, came to be regarded as natural.

Honneth developed the idea that experiences of self-recognition were central in human flourishing by which people find the means, collectively and individually, to question and challenge the taken for granted – including in the intense auto/biographical work we label psychoanalysis – and remain open to learning from others and otherness. Drawing, in part, on psychoanalyst Donald Winnicott, Honneth (2009) distinguished three levels of recognition, which were basic to self-formation and flourishing. Love, he insisted, was fundamental to basic selfhood; the feeling of being accepted, cared for, recognised and encouraged to experiment. He also referenced what he called Freud's great anthropological insight that humans separate from the prime care giver earlier than other mammals, and thus depend absolutely on a supportive environment to flourish. Honneth has a second level of recognition where he refers to the formation of self-respect, in groups, bringing rights as well as responsibilities. When we feel accepted and legitimate in a group we wished to belong to, we can then take more risks in self-expression and agency. A third level of recognition surrounds what is called self-esteem, where we come to play an important role in a group, or wider organisation, and are considered important to its development. We can think of a university seminar, for a non-traditional student, as a location in which some of these dynamics are played out, as in an auto/biographical study of an Asylum Seeker,

who found recognition in important relational encounters with two teachers in an Access to Higher Education programme and in advocacy work in a multi-cultural university (WEST, 2014). Crucially, so to speak, for Honneth (2007; 2009) it is from such intersubjective experiences of self-other recognition that we are better able to recognise the other, from which networks of social solidarity and cooperation across difference might grow (WEST, 2016).

Honneth also explored what he termed the dynamics of disrespect, an idea which Linden has made use of in his work on racism and fundamentalism in marginalised communities (see below, WEST, 2016). This is no abstract philosophical positioning by social actors but is rooted in everyday experience of disrespect, where intuitive notions of justice are violated. Being told, as an Asian taxi driver, in Linden's study, to 'fuck off home', perpetually, or that you and yours are scroungers and undeserving provide some of the fuel for mental suffering as well as various social pathologies. It is possible to illuminate auto/biographically, culturally and psychologically, how racism and xenophobia find purchase in individual lives and across whole communities by chronicling people's stories.

Oral History: a common influence

We are both influenced, as stated, by oral history. Paul Thompson (2000) was a key advocate of oral history research in the UK. He founded the journal *Oral History* and established, at the British Museum, the National Life Study Collection. For Thompson oral history is about focusing on ordinary people enabling them to tell their stories and tell others what life is like for them:

Oral history by contrast makes a much fairer trial possible: witnesses can now also called from the under-classes, the unprivileged, and the

defeated. It provides a more realistic and fair reconstruction of the past, a challenge to the established account. In so doing, oral history has radical implications for the social message of history as a whole (THOMPSON, 2000, p. 142).

The work of Alistair Thomson (1994) is also influential around the theme of memory and the play of past and present, self and other in storytelling. A present context and affiliations will shape the stories told, and, drawing on psychoanalysis, what may be included and what excluded. Memory, and the stories told about lives, are both deeply illuminating but also problematic in such terms. Oral history has also been a history from below as illustrated by some of the key areas of research: women's history, labour history, black history and social history. In Scotland and Wales oral history has been used as a means to record the changes to traditional rural life through the voices of minority groups such as Gaelic speakers. This method has generated key debates around voice, memory and the nature of the interview (Perke & Thomson, 2006). For oral historians narratives offer a representation of life as told compared to written narratives, which are more subject to constant re-interpretation (THOMPSON, 2000).

Exemplary study: distress in the city

Michael Tedder (2017), in a new Sage survey of methodologies and methods in educational research (Arthur et al, 2017), has described Linden's work on racism, fundamentalism and 'a democratic education' as an 'exemplary study' in the biographical tradition (p. 289). He describes how Linden, working with various colleagues, has used auto/biographical and narrative methods with adults in higher education (WEST, 1996), with young families and professionals in a Sure Start project (WEST,

2007; 2009), and with family doctors working in inner-city communities. 'West's approach to interviewing explores the emotional dimensions of his participants' lives and his analysis of data is framed by a psychoanalytic understanding' (p. 289). There is a consciousness in this work of the way that responses are shaped auto/biographically, of how unconscious, intersubjective and power dynamics work. We are storied as well as being story tellers.

Linden was troubled by the rise of racism and fundamentalism in as well as the neglect of the city where he was born, and he sought to explore the psychosocial, cultural and political dynamics underlying what he framed its 'distress'. The study was infused by the imaginative spirit of the American sociologist C. Wright Mills (1957), in which it was deemed essential to connect larger historical or macro forces with the meso or intermediate levels of human experience (in families and diverse cultural groups and local communities) and the intimacies of human life. What, for instance, was the link between growing inequality and well-being? Between what could seem to be the pervasive individualistic neo-liberal mantra of how working class people should learn to cope on their own, with what was happening on the ground? He wanted to illuminate how and why xenophobia flourished and to think seriously about antidotes.

People, Linden insisted, are not simply aggregates of sociological or epidemiological variables. They are living beings with stories to tell: of what it feels like to exist in particular conditions or of the impact of constant disrespect. Their aspirations and narratives have validity in their own terms, however difficult and distasteful some of these might be (as in the stories told by racists or Islamic fundamentalists). Understanding lives from the inside requires time and a psychosocial, historical and educational imagination to interpret

what people say. Such an imagination reminds us, potentially, that people are social agents rather than marionettes on a predetermined sociological stage. People make, as well as are made by, history.

There is an analogy between auto/biographical narrative enquiry and the work of the medical doctor. They, too, seek to do their best by the people entering the clinic. They must know the broad statistical picture of the effects of particular drugs or therapies, from randomized control trials and cohort studies, yet require a subtle, nuanced understanding of the particular individual, and what it is like to live in a specific family, in a given community with distinct problems. In the words of one medical researcher, herself a doctor, individuals are in such terms 'irremediably contextual and (seemingly) idiosyncratic' (GREENHALGH, 1998, p. 251). They live in families, in a street and a community. They have lives shaped but not determined by class, race, gender as well as the subtleties of the intimate relationships in which they are embedded. A statistical sample is always an abstraction, from which contextual detail is erased. The idiosyncrasies of a particular person's narrative and their experience of disease are essential for good diagnostics (GREENHALGH, 1998) as well as in research.

Linden worked auto/biographically with over 50 people for five years, in Stoke-on-Trent, the city where he was born. The study sheds light on the seductions and insecurities fuelling racism and fundamentalism, and how and why space once existed, and can be created again, for democratic community education, across difference (WEST, 2017). But misrecognition happens in intimate and public space in schools, community groups, the workplace, college and university, or the Job Centre or encounters with the police or a taxi driver's abusive clients. The 50 or so participants were in the main 'ordinary' people from various ethnic groups.

Some people – eight to be exact – were interviewed up to three times. Others were interviewed once, alone or in small group, such as Asian taxi drivers playing cricket in a Healthy Living class, under the auspices of the Workers' Educational Association (WEA). The study represents a journey into the border country between research and therapy, reality and fiction, self and other, between illuminating, however partially, the distinctiveness of individual lives whilst recognizing the patterns that create categories of people. Auto/biographical methods can celebrate idiosyncrasy and atypicality in life in reaction to a highly reductive, generalized sociology (PLUMMER, 2001). Yet there are patterns among people: each of us at times is vulnerable and dependent and we all suffer loss and frustration in our lives. Most of us know to varying extents love, recognition, hate and disrespect, and we become ill and eventually die.

Linden chronicled certain problems in fine-grained detail, including the radicalization of young Muslims reacting to Islamophobia, feelings of hopelessness, mental distress and every day disrespect. There is the story of 'Raafe' (a pseudonym, meaning companion in Arabic), who had a disturbed background but found recognition in Islamist radical groups in prison, and purpose in radicalising others. There is a story of 'Carol', who lived on a run-down predominantly white working-class estate, who suffered clinical depression and felt abandoned by conventional politics and haunted by gangs peddling drugs, as well as by inter-racial violence on the estate. She found the fascist British National Party (BNP) supportive as they sorted out the 'druggies' and made sure that problems with her house were dealt with by their three newly elected councillors. She eventually found better health and wider recognition in adult education classes, and in listening to children read-

ing in local primary schools; and came to be a community learner, better able to recognise diverse others.

Linden also illuminated resources of hope in the city's history. In university/WEA tutorial classes that did so much to help build the Welfare State in the first decades of the last century, or in the Lidice shall live campaign, in which the Stoke miners sought to rebuild the Czech mining town after its obliteration by the Nazis in the Second World War. The prime conclusions of Linden's study were two-fold: first, that the potent mix of neo-liberal ideology, including the stigmatization of specific communities and the hollowing out of representative democracy, and a loss of historical memory, affects sociocultural, psychological and political health at one and the same time. Second, that human flourishing requires sufficient experiences of recognition: of love and experiences of self-affirmation in intimate and social relationships. We need to feel loved but also – which brings the socio-political into the equation – recognized in groups and wider societies. When we feel sufficiently recognized, we better recognize others, from which stronger social solidarities can flow.

Non-traditional learners at university, an exemplary 'trans-European' study

As stated above adult education research is now a key area of study for undertaking biographical research in the UK and in Europe as a whole. Much adult education research, like Barbara's, has focused on non-traditional students in higher education (FINNEGAN et al, 2014, MERRILL, 2014, FINNEGAN & MERRILL, 2017; REAY 2003; TETT, 2000) and how they cope, or not, in middle class institutions as well as how their past and present lives led them back into education. In the UK access and widening

participation policies have enabled working class adults to enter universities but once in the system it is deemed to be a level playing field which results in such students experiencing educational inequalities (FLEMING et al, 2017). The choice of which institution to go to and which discipline to study is also highly classed and gendered (REAY et al, 2005).

Social class is a dominant and deeply rooted aspect of UK society and is a part of everyday lived experience. And the education system, including higher education, is one area of society where class is reproduced. As Skeggs asserts: 'Class is alive and well...In fact class is so ubiquitous...Class struggle... is also about the positioning, judgements and relations that are entered into on a daily and personal basis. Living class... is very much part of how class is made' (2004, p. 173). Class analysis and gender analysis are sometimes discussed separately but the stories told by the women Barbara has interviewed reveal that class and gender inequalities cannot be divorced - they are inextricably linked. The women always described themselves as 'working class'. Thus:

Class and gender are also embodied, and affective; it affects our unconscious and conscious sense of self, our ways of being and patterns of meaning making and because of this class and gender are political issues but are not necessarily experienced in that way' (O'NEILL et al, forthcoming).

In examining social class Barbara's research is largely concerned, if not exclusively, with working class women and the intersections between class and gender. This is also a focus for other feminist adult education researchers in the UK (such as SKEGGS, 1997, REAY, 2003, TETT, 2000). Barbara worked on two European research projects: one which focused on the access and retention of non-traditional students in higher education (RANLHE project) and more recently, a study of non-traditional

students and issues of employability and inequality both within universities and beyond, into the labour market (EMPLOY). Biographical interviewing was undertaken using a feminist approach in a way which encouraged a more conversational and democratic relationship (OAKLEY, 1981).

The adult students chose to study for a degree at an elite university because they believed that this would enhance their chances in the labour market enabling them to escape from dead-end jobs. Theoretically, in relation to class, we drew on Bourdieu's (1986a & 1986b) work on capital, field and habitus as a framework for illuminating class inequalities in higher education. In both research projects Barbara was interested in understanding what 'kept them going on' with their studies and how they coped in an environment which was culturally different to their working class communities. In Bourdieu's (1986a & 1986b) terms their cultural, social and economic capitals are different to those of the middle class students and the ethos of the institution. In comparing themselves to the middle class students, social class was perceived by working class students in terms of language, dialect, material possessions, geographical location, culture and dress.

Sharon, a working class single parent studying for a Law degree, realised the importance of having social networks and social capital for obtaining internships while studying and later a position in the Law profession. She witnessed many of her fellow younger middle class students walking into jobs because their parents were partners in a solicitors' firm. She also realised that having had a private education and money helped: obtaining the qualification to get to the bar was beyond her financial means. Despite the structural constraints, Sharon used her agency to attend a university Law Society dinner for students and solicitors in an attempt to build and develop her social

capital. Sharon's story revealed why she chose to study Law. At the age of twelve, her father murdered her mother and she ended up in a foster home as her father was in prison. This traumatic event and later getting divorced made her want to work in the legal business, so that her present life was a deep and complex response to her past one.

Bourdieu's work on class, and capitals, in particular, has been extended and developed by feminist writers such as Adkins and Skeggs (2006) and applied, intersectionally to gender. Class and gender inequalities meant that the working class students were living in two different worlds. For the women in particular university potentially offered a space where they could 'be themselves' until returning home and back to traditional gender roles of housewife and carer. For feminists, extending on Bourdieu's work, this is viewed as emotional capital and they argue this to be a distinctive aspect of gender (NOWOTNY, 1981, REAY, 2006). Julie, like many other single parent students, engaged in emotional capital in relation to her son who experienced both difficulties at school and racism in their community as his father is black and Julie white. For Julie this was a key reason for studying 'to make things different for myself and my son'.

Despite the struggles working class adult students encountered in an elite university, they enjoyed the learning but studying at university came at a price in relation to family and friends. While throughout and at the end of their studies they continued to describe themselves as being working class they were aware that they had distanced themselves from family and friends. In Richard Hoggart's (1957) terms, they were being disloyal to their class. Julie, for example, explained:

I couldn't talk about university to any other mums as I walked to school because I felt they had snubbed me – 'Look at you with your big

briefcase'. It was really tricky to explain to people why I wanted to progress myself. I withdrew from my friends on the estate a little because I found it hard to explain to them why I wanted something different.

Paul reflected on how completing a politics degree changed his outlook on life by politicising him towards Marxism. After finishing his degree, he had to return to his precarious job in the roofing business but found it difficult to talk to his workmates and felt himself to be in a Jekyll and Hyde situation. He felt that his degree was 'a dirty little secret' and that some workmates commented 'you've done a degree but you're still building. What was the point of that? And I'm just sick of like explaining myself so I just avoid it'. Paul, however, did go back to do a Masters' degree part-time while continuing to work as a roofer. Working class adult students like Julie and Paul recognised that they had changed and that they viewed the world in a more critical way. While they did want 'better jobs' and some social mobility they did not want to join the middle class world even if they saw themselves to be different from their working class family and friends. Biographical research on adult students in higher education has contributed to illuminating the significance, persistence and power of social class in UK society, despite how postmodern sociologists in the 1980s and 1990s tended to argue otherwise; while Pahl (1989) insisted that it was an outdated category.

Conclusion

If our work has been different, there are similarities between us, shaped as we and other UK researchers have been by symbolic interactionism, feminism, oral history, critical sociology, psychoanalysis and the auto/biographical imagination. However, it would be mistaken to make too rigid a distinction between mainland Europe and developments in Britain. Col-

laboration and dialogue have been extensive, across various networks, especially ESREA.

We have also experimented in our writing together in bringing ourselves and stories into the texts: locating our own interest in auto/biography in family history, and, at times, painful lived experiences of gendered and classed exclusions, and psychological suffering. This reflects a wider tendency among other, mainly female biographers, auto/biographers and autoethnographers (the names may be different but they share much in common) to locate their work in their own as well as others' experience. Writing itself has also become a place for experiment and even subversion, by rejecting the sometimes rigid, overly scientific, supposedly objective writing of some, in favour of a visceral enunciation of personal as well as collective experience. This is a deliberate challenge to a masculinist social science (see for instance, FRASER, 2017; or CHAPMAN HOULT, 2014). Writing re-presents lives and stories as relationships, including between the researcher and the objects of her enquiry. It can reconnect research with illuminating the vibrancy of lives, via a poetic, imaginal, even spiritual as well intellectual imagination. Auto/biographical narrative writing in such terms continues the transgressive purpose of that earlier biographical turn.

References

- ADKINS, L. & SKEGGS, B. (Eds.). **Feminism after Bourdieu**. Oxford: Blackwell Publishing. 2006.
- ALHEIT, P. **Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography – a Qualitative Analysis**. London, Cassell, 1995.
- ALHEIT, P., BRON-WOJCIECHOWSKA, A., BRUGGER, E., & DOMINICÉ, P. **The Biographical Approach in European Adult Education**. Wien, Volkshochschule, 1995.
- ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. 'Biographicity' as a Basic Resource of Lifelong Learning. In. ALHEIT, P., BECK,

- J., KAMMLER, E., TAYLOR, R. & SALLING OLESEN, H. (Eds.), **Lifelong Learning Inside and Outside Schools**. Vol. 2, Roskilde University, 2000. P. 400-422.
- ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. (2007). Lifelong Learning and Biography: A Competitive Dynamic between the Macro and the Micro-level of Education. In WEST, L., ALHEIT, P., ANDERSEN, A.S. & MERRILL, B. (Eds.). **Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives**. Frankfurt am Main, Peter Lang. 2007. p. 57-70.
- BAINBRIDGE, A. and WEST, L. (Eds). **Psychoanalysis and education, minding a gap**. London: Karnac, 2012.
- BECKER, H. 'Whose Side Are You On?', **Sociological Problems**, 14, (3), p. 239-247. 1967.
- BECKER, H. (1970) 'Life History and the Scientific Mosaic'. In, BECKER, H. **Sociological Work**. Chicago, Aldine Publishing Company, 1970.
- BOURDIEU, P. (1986A) The forms of capital. In. RICHARDSON, R. J., (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York, Greenwood Press, 1986a. P. 241-258.
- BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **The Berkeley Journal of Sociology**, (32), p. 1-18, 1986b.
- CHAMBERLAYNE, P., BORNAT, J.. & WENGRAF, T. **The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative issues and examples**, London, Routledge, 2000.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de Vie comme Processus de Formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.
- DOMINICÉ, P. **Learning from Our Lives**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- DOMINICÉ, P. **La formation biographique**. Paris: L'Harmattan, 2007.
- FIELDHOUSE, R '**Adult Education History: Why Rake Up the Past? Sixteenth Albert Mansbridge Memorial Lecture**, Leeds School of Continuing Education, 1977.
- FINNEGAN, F. & MERRILL, B. 'We're as good as anybody else': A comparative study of working-class university students' experiences in England and Ireland, **British Journal of Sociology of Education**, 38 (30), p. 307-324, 2017.
- FINNEGAN, F., MERRILL, B. & THUNBORG, C. (Eds.) **Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for Theory, Policy and Practice in a Time of Change**, London, Palgrave, 2014.
- FLEMING, T., LOXLEY, A. & FINNEGAN, F., **Access and participation in Irish Higher Education**. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- FRASER, W. **Seeking wisdom in adult teaching and learning; an autoethnographic enquiry**. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- FORMENTI L. and WEST L. **Transforming perspectives in lifelong learning and adult education; a dialogue**. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- GOFFMAN, E. **Asylums**. Harmondsworth: Penguin, 1959.
- GREENHALGH, T. Narrative-based medicine in an evidence-based world. In. GREENHALGH, T. & HURWITZ, B. (Eds). **Narrative-based medicine: dialogue and discourse in clinical practice**. London: BMJ, 1998.
- GOFFMAN, E. **The Presentation of the Self in Everyday Life**. Harmondsworth: Penguin, 1961.
- HOGGART, R. **The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life**. Harmondsworth: Penguin, 1957.
- HOLLWAY, W. and JEFFERSON, T. **Doing qualitative research differently**. London: Sage, 2000.
- HONNETH, A. **Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory**. Cambridge: Polity Press, 2007.
- HONNETH, A. **Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory**. New York: Columbia University Press, 2009.
- HOULT, E.C. **Adult learning and la recherche feminine**. Reading resilience and Héléne Cixous. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- LAWTHOM, R. Doing Life History Research. In. GOODLEY, D., LAWTHOM, R., CLOUGH, P., & MOORE, M. **Researching Life Stories: method, theory and analyses**

- in a biographical age. London: Routledge Falmer, 2004.
- MELTZER, B. N., PETRAS, J. W. & REYNOLDS, L. T. **Symbolic Interactionism: Genesis, Varieties and Criticisms**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- MERRILL, B., **Gender, Change and Identity: mature women students in universities**. Aldershot: Ashgate, 1999.
- MERRILL, B & WEST, L. **Using Biographical Methods in Social Research**. London: Sage, 2009.
- MILLER, N. 'Developing an Auto/Biographical Imagination'. In. WEST, L., MERRILL, B., ALHEIT, P., BRON, A. & SIIG ANDERSEN, A. (Eds.). **Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
- MUSOLF, G. R. 'Structures, institutions, power and ideology: new directions within symbolic interactionism, **The Sociological Quarterly**, vol. 33, p.171-189, 1992.
- NOWOTNY. Women in public life in Austria. In C. Fuchs Epstein & Laub Coser (Eds.) **Access to power: Cross national studies of women and elites**. London: Allen & Unwin, 1981.
- OAKLEY, A. Interviewing Women: A contradiction in terms. In. ROBERTS, H. (Ed.). **Doing Feminist Research**. London: Routledge, 1981.
- O'NEILL, J., MERRILL, B., FINNEGAN, F. & REVERS, S. (forthcoming) Intersecting inequalities in higher education: Theorising class and gender through a feminist and Bourdieusian lens. In. FRAGOSO, A., & VALADAS, S. T., (Eds.). **Dos "novos públicos" do Ensino Superior aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP, 2017.
- PAHL, R. E. 'Is the Emperor Naked?', **International Journal of Urban and Regional Research**, 13, p. 711-720, 1989.
- PERKE, R. & THOMSON. A. (Eds.) **The Oral History Reader**. (2nd edition), London: Routledge, 2006.
- PLUMMER, K. Introduction in Plummer, K. (Ed.) **Symbolic Interactionism, Foundations and History**. London: Edward Elgar, 1991.
- PLUMMER, K. **Documents of Life 2: an introduction to critical humanism**. London: Sage, 2001.
- REAY, D., DAVID, M. E. & BALL, S. **Degrees of choice: Class, race, gender and higher education**. Stoke on Trent: Trentham, 2005.
- REAY, D. 'A risky business?' Mature working class women students and access to higher education, **Gender and Education**, 15 (2), p. 301-317, 2003.
- REAY, D. Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. In. L. ADKINS, L. & B. SKEGGS, (Eds.) **Feminism After Bourdieu**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 57-74.
- REID, H. & WEST, L. Connecting Big and Intimate Worlds: Using an Auto/Biographical Research Imagination in Career Guidance. In. HOOLEY, T., SULTANA, R. & THOMSEN, R. (Eds.) **Career Guidance for Social Justice. Contesting Neo-Liberalism**. London: Routledge, 2018. p. 227-240.
- SHAW, C., **Jack the Roller: a delinquent boy's own story**. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.
- SKEGGS, B. **Formations of class and gender**. London: Sage, 1997.
- SKEGGS, B. **Class, Self, Culture**. London: Routledge, 2004.
- STANLEY, L. **The Auto/Biographical I: theory and practice of feminist auto/biography**. Manchester: Manchester University Press, 1992.
- STANLEY, L. & WISE, S. **Breaking Out Again: feminist ontology and epistemology**. London: Routledge, 1995.
- TEDDER, M. Biographical Research Methods. In. ARTHUR, J., WARING, M., COE, R. & L. HEDGES. **Research methods and methodologies in education**. London: Sage. 2017. p. 322-329.
- TETT, L. 'I'm working class and proud of it': Gendered experiences of non-traditional participants in higher education, **Gender and Education**, 12 (2), p. 183-194, 2000.
- THOMAS, W. I., & ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in**

Europe and America. New York: Dover Publications, 1958.

THOMSON, A. **Anzac Memories; Living with the Legend.** Oxford: University Press, 1994.

THOMPSON, J. **Women, Class and Education.** London: Routledge, 2000.

THOMPSON, P. **The Voice of the Past.** (3rd edition), Oxford: Oxford University Press, 2000.

WEST, L. **Beyond Fragments. Adults, Motivation and Higher Education.** London: Taylor & Francis, 1996.

WEST, L. **Doctors on the Edge: General Practitioners, Health and Learning in the Inner City.** London: Free Association Books, 2001.

WEST, L. An Auto/biographical Imagination: The Radical Challenge of Families and their Learning. In WEST, L., ALHEIT, P., ANDERSEN, A. S. & MERRILL, B. (Eds.) **Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives.** Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

WEST, L. Transformative Learning and the Form that

Transforms. Toward a Psychosocial Theory of Recognition Using Auto/Biographical Narrative Research. **Journal of Transformative Education**, 12 (4), p. 164-179, 2014.

WEST, L. **Distress in the City. Racism, fundamentalism and a democratic education.** London: Trentham Books: UCL Institute of Education Press, 2016.

WEST, L. Resisting the Enormous Condescension of Posterity: Richard Henry Tawney, Raymond Williams and the Long Struggle for a Democratic Education. **International Journal of Lifelong Education**. 36 (1-2), p. 129-144, 2017.

WEST, L., ALHEIT, P., ANDERSEN, A. S., & MERRILL, B., (Eds.) **Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European perspectives.** Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

WRIGHT M. C., **The Sociological Imagination.** Harmondsworth: Penguin, 1957.

Received in: 21.07.2018

Approved in: 30.09.2018

Barbara Merrill is a widely published author and Reader/Associate Professor at Warwick University. She is involved in coordinating several European and is a member of the Council of the Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA) and the Steering Committee of the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Her books include *Using Biographical methods*. Email: barbara.merill@warwick.ac.uk

Centre for Lifelong Learning, Westwood Campus University of Warwick, Coventry CV4 7AL UK. Telephone 0044(0) 24 7652 3787

Linden West Professor of Education at Canterbury Christ Church University, and jointly coordinates ESREA's Life History and Biography Network. He has been Visiting Professor at Paris Nanterre and Milano-Bicocca. His books include *Beyond Fragments, adults and higher education, Using Biographical methods, Distress in the city and Transforming perspectives in lifelong learning and adult education*. Email: Linden.west@canterbury.ac.uk.

Canterbury Christ Church University, North Holmes Road, Canterbury, CT1 1QU. Telephone 0044 (0) 1227 782732

LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN EDUCATION EN FRANCE

■ CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

RÉSUMÉ

La présente contribution se donne pour objet d'éclairer les enjeux actuels de la recherche biographique en éducation, tels du moins qu'ils peuvent être approchés depuis le point de vue européen, et plus particulièrement francophone, qui est celui de l'auteure de cet article. Le lecteur brésilien y reconnaîtra cependant des thématiques et des problématiques qui traversent également la réflexion et les travaux menés dans ce sens au Brésil et en Amérique latine. Définir les enjeux de la recherche biographique en éducation, c'est d'abord resituer celle-ci dans ses origines et son développement avant d'examiner les orientations et les territoires qui peuvent être les siens en fonction de ce qu'elle entend sous la notion d'éducation.

Mots clés: Histoire de vie. Recherche biographique en éducation. Biographisation. Formation. Construction partagée du savoir.

RESUMO

PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA FRANÇA

O objetivo desta contribuição é lançar luz sobre as questões atuais da pesquisa biográfica em educação, tais como elas podem ser abordadas do ponto de vista da Europa e, mais particularmente, de língua francesa, que é a do autor deste artigo. O leitor brasileiro, no entanto, reconhecerá temas e questões que também cruzam a reflexão e o trabalho realizado nesse sentido no Brasil e na América Latina. Definir as questões da pesquisa biográfica na educação é antes de tudo ressitua-la em suas origens e desenvolvimento, antes de examinar as orientações e os territórios que podem ser seus, de acordo com o que entende como conceito de educação.

Palavras chave: História de vida. Pesquisa biográfica em educação. Biografização. Formação Construção compartilhada do conhecimento.

ABSTRACT

BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION IN FRANCE

The purpose of this contribution is to shed light on the current issues of biographical research in education, such as it can be approached from the point of view of Europe, and more particularly

the French-speaking view, which is that of the author of this research article. The Brazilian reader, however, will recognize themes and issues that also cross the reflection and work done in this direction in Brazil and Latin America. Defining the issues of biographical research in education is primarily to re-situate it in its origins and development, before examining the orientations and territories that can be its own, according to what it understands under the concept of education.

Keywords: Life story. Biographical research in education. Biographicalisation. Formation. Shared construction of knowledge.

RESUMEN INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN EN FRANCIA

El propósito de esta contribución es arrojar luz sobre los problemas actuales de la investigación biográfica en educación, tal como pueden abordarse desde el punto de vista europeo, y más particularmente de habla francesa, que es la de la autora de este artículo. El lector brasileño, sin embargo, reconocerá temas y preguntas que también cruzan la reflexión y el trabajo realizado en esta dirección en Brasil y América Latina. Definir las cuestiones de la investigación biográfica en educación es, ante todo, resituirla en sus orígenes y desarrollo antes de examinar las orientaciones y los territorios que pueden ser suyos de acuerdo con lo que entiende bajo el concepto de educación.

Palabras clave: Historia de vida. Investigación biográfica en educación. Biografización. Formación. Construcción compartida del conocimiento.

Origines et développements institutionnels de la recherche biographique en éducation

Des « histoires de vie en formation » à la recherche biographique

Dans l'espace francophone, la recherche biographique en éducation est un courant récent de recherche dont l'origine est liée au mouvement des histoires de vie en formation. Ce dernier s'est développé à partir des années 1970 dans le milieu de la formation des adultes et de la formation continue, donc à l'écart ou en parallèle de la formation académique, et a été illustré entre autres par les noms et les tra-

voux de Gaston Pineau au Québec et à Tours, de Pierre Dominicé et de Marie-Christine Joso à Genève, de Guy de Villers en Belgique, de Jean-Louis Legrand à Paris. L'idée propre à ce courant de formation par les histoires de vie, idée maintenant largement répandue, est que « faire l'histoire de sa vie » permet d'accéder à son histoire de formation, et que cette appropriation de son histoire de formation ouvre à la personne un espace de formabilité, c'est-à-dire un horizon ou un avenir de formation possible.

C'est au sein de l'association qui a été longtemps le principal représentant de ce courant dans l'espace francophone, l'Association Internationale des Histoires de vie en formation (ASIHVIF), qu'une première évolution s'est produite sous l'impulsion de Christine Delory-Momberger et de Christophe Niewiadomski¹, se concrétisant par l'ajout RBE au sigle ASHIVIF (Association Internationale des Histoires de vie en formation et de Recherche biographique en éducation). Cette mention de la « recherche biographique en éducation » a représenté une évolution significative dont on peut indiquer brièvement les raisons.

Un premier ensemble de raisons tient à la reconnaissance du rôle du récit biographique dans la construction individuelle et dans la manière dont les individus s'inscrivent dans l'espace social. Cette reconnaissance va de pair avec celle du processus de *biographisation*, qui est cet ensemble d'opérations verbales et non verbales par lesquelles chacun d'entre nous construit d'une façon singulière son expérience en rapportant à soi-même et à son histoire toutes les situations qu'il partage dans la vie sociale avec un nombre indéfini d'autres individus. Le récit, sous la forme de la multitude d'histoires que chacun se raconte à soi-même (et quelquefois aux autres) à propos de soi-même, tient un grand rôle dans ce processus de biographisation. Cette première raison relève d'une dimension pour nous anthropologique (DELORY-MOMBERGER, 2004a).

Une seconde raison est quant à elle de nature socio-historique: elle est liée aux usages du récit de soi dans les sociétés contemporaines et à la *condition biographique* qui caractérise aujourd'hui la nature du rapport entre individu et société (DELORY-MOMBERGER, 2009). Pour les individus de la modernité avancée, le récit n'est plus seulement une

forme de l'expression personnelle, un support de connaissance ou de découverte de soi-même – autrement dit, le récit n'appartient plus seulement à l'espace du privé: il passe résolument dans la sphère publique, il devient un instrument essentiel de la médiation, de la reconnaissance, de la contrepartie sociale.

La reconnaissance de cette centralité à la fois anthropologique et sociétale du récit conduit à tirer les conséquences suivantes:

1. la dimension formatrice et réparatrice du récit de la vie n'est pas cantonnée à des dispositifs institués de formation, il est donc intéressant d'observer des pratiques de récits dans d'autres situations et d'analyser ce que ces situations nous apprennent sur les processus de « construction de soi » en œuvre dans les actes de récit;
2. les pratiques de récits s'inscrivent dans des contextes sociohistoriques et sociopolitiques, elles satisfont à des fonctions sociales et politiques, et en conséquence on ne peut pas abstraire les récits de vie des conditions dans lesquelles ils sont produits et reçus;
3. il revient à la « recherche biographique » – et c'est là qu'elle prend véritablement son nom et son sens – d'analyser toutes les formes de biographisation en relation avec les environnements historiques, culturels et sociaux; il lui revient également de montrer comment le récit peut être soit un vecteur d'émancipation et de résistance, soit un instrument de conformation et d'assujettissement;
4. Dans l'élargissement de son objet, la recherche biographique, loin d'être en concurrence ou en rupture avec le courant des histoires de vie en formation, peut au contraire contribuer à mieux en comprendre et en fonder les démarches. Dans l'attention qu'elle porte

¹ Christine Delory-Momberger a assuré la présidence de l'association de 2006 à 2012 avec le soutien actif de Christophe Niewiadomski.

aux contextes sociohistoriques et sociopolitiques, y compris de ceux de la formation, elle retrouve d'ailleurs une préoccupation qui était présente dans la visée émancipatrice des pionniers de ce courant.

Développements institutionnels

Une seconde série de raisons est de nature plus institutionnelle: elles tiennent, d'une part, à la préoccupation de rejoindre une discussion internationale où la « recherche biographique » aurait sa place aux côtés de la *Biographieforschung* allemande et de la *Biographical Research* anglo-saxonne et, d'autre part, à la volonté de se donner les moyens d'une reconnaissance et d'une divulgation de ce courant de la recherche biographique. Cela s'est traduit par une série d'initiatives, de partenariats, de mises en réseaux, de publications qui peuvent rapidement être présentés:

- l'inscription de la recherche biographique dans un laboratoire (EXPERICE) de sciences de l'éducation à l'université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, en particulier dans un axe de recherche intitulé « Le sujet dans la Cité. Éducation, individuation, biographisation »; la formation des étudiants avancés au niveau du master et du doctorat venant se traduire par des postes de maîtres de conférence pour de jeunes collègues poursuivant des travaux « en recherche biographique »;
- des collaborations internationales: avec la section *Biographieforschung* de la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE), le CIPA (Congrès International de la recherche biographique) au Brésil, IABA (International Auto/Biography Association) dont le siège est à Pékin, l'Université

de Kobé au Japon, le Centre d'Études sociales de l'Université de Coimbra au Portugal, etc;

- des partenariats réguliers, notamment avec le Brésil et d'autres pays latino-américains (Argentine, Chili, Colombie), qui ont débouché sur la création du réseau BioGraFia « Réseau Amérique latine-Europe de recherche biographique en éducation »;
- la création en 2008 d'une collection « (Auto)biographie ∞ éducation » codirigée par Christine Delory-Momberger, Maria Passeggi et Elizeu Clementino de Souza. Cette collection française a été rapidement suivie de la collection partenaire brésilienne « Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação » sous la même direction, puis en 2009, d'une troisième collection « Narrativas, (Auto)Biografias y Educaciòn » en Argentine en collaboration avec Daniel Suárez;
- la création en 2010 de la revue *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique* qui se donne pour objet d'interroger la manière dont les constructions individuelles prennent effet dans des environnements historiques, culturels, sociaux, économiques, politiques, et dont les espaces collectifs sont agis, signifiés, transformés par les acteurs individuels. Le neuvième numéro de cette revue annuelle est en préparation sous le titre: « Raconter / Se raconter. Dits et non-dits du récit de soi » sous la coordination d'Hervé Breton, de l'Université François Rabelais de Tours et paraîtra en novembre 2018;
- la fondation en 2011 de l'Université Ouverte du Sujet dans la Cité (UOSC), née de la volonté de créer un espace de production de connaissances, de transmission et d'échanges d'expériences et

de savoirs dans les champs de réflexion, de recherche et d'action qui sont ceux de la revue *Le sujet dans la Cité*. En interface avec la société civile, l'UOSC est fondée sur des partenariats pérennes noués avec des acteurs associatifs ou institutionnels ayant une inscription active dans les espaces de recherche considérés et pouvant y intervenir au titre de leurs expériences et de leurs analyses;

- la création en janvier 2014 du Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE), regroupant six équipes de recherche internationales (trois françaises: Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité / laboratoire EXPERICE, Université de Lille / laboratoire CIREL, Université Paris Est Créteil / laboratoire LIRTES; une allemande: Freie Universität Berlin / Interdisziplinäres Zentrum für historische Anthropologie; deux brésiliennes: Universidade Federal de Bahia / laboratoire GRAPHO, Universidade de Rio Grande do Sul / laboratoire ANHIVIF) et inscrit institutionnellement dans les différents laboratoires et universités partenaires du projet. Les travaux menés aujourd'hui dans les différents axes de travail du Collège concernent en particulier les questions liées à la santé et à l'expérience de la maladie, à la précarité économique et sociale, à la professionnalisation, au vécu du monde de l'école, mais aussi aux formes iconiques de la médiation biographique et à l'écriture de la recherche. Le CIRBE tient ses Chantiers annuels chaque mois de juin: ceux de juin 2018 ont pris pour thème: « La recherche biographique en éducation, quels savoirs? Perspectives épistémologiques et critiques ».

La recherche biographique en éducation

Comment les individus deviennent-ils des individus?

Après ces préalables historiques et institutionnels, venons-en à ce qui constitue le projet de la recherche biographique et son objet propre de savoir. Le projet fondateur de la recherche biographique est de répondre à une des questions centrales de l'anthropologie sociale, qui est celle de la *constitution individuelle*: comment les individus deviennent-ils des individus? Question qui en convoque aussitôt beaucoup d'autres qui interrogent le complexe de rapports entre l'individu et ses inscriptions et environnements (historiques, sociaux, culturels, linguistiques, économiques, politiques), entre l'individu et les représentations qu'il se fait de lui-même et de ses relations aux autres, entre l'individu et la dimension temporelle de son expérience et de son existence.

Saisir l'expérience de l'être social singulier

Dans ce cadre très large, l'objet de la recherche biographique est d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence. Et conjointement, comment les individus, par les langages culturels et sociaux qu'ils actualisent – langages pris ici au sens très large: *codes, répertoires, figures de discours; schémas, scripts d'action*, etc. –, contribuent à faire exister, à produire et reproduire la réalité sociale. Dans cet interface de l'individuel et du social qui n'existent que l'un par l'autre, qui sont dans un processus incessant de production réciproque, l'espace de la recherche biographique est donc

de rendre compte de la relation singulière que l'individu entretient par son activité biographique avec le monde historique et social et l'étude des formes construites qu'il donne à son expérience. Pour le dire de manière plus synthétique, l'objet visé par la recherche biographique, à travers ces processus de *genèse socio-individuelle*, est *l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier* (DELORY-MOMBERGER, 2003; 2005).

Analyser l'activité biographique

La recherche biographique se différencie d'autres d'approches disciplinaires en ceci qu'elle introduit la *dimension du temps*, et plus précisément de la *temporalité biographique* de l'expérience et de l'existence. La posture spécifique de la recherche biographique est de montrer comment l'inscription forcément singulière de l'expérience individuelle dans un *temps biographique* est à l'origine d'une perception et d'une élaboration particulière des espaces de la vie sociale.

Puisant dans une large tradition herméneutique (DILTHEY, 1992 ; GADAMER, 1996 ; RICOEUR, 1990) et phénoménologique (SCHAPP, 1992 ; SCHÜTZ, 1981 ; BERGER et LUCKMANN, 1994), la recherche biographique fait réflexion de l'inscription de l', agir et du penser humains dans des figures orientées et articulées dans le temps, qui organisent et construisent l'expérience selon la logique d'une *raison narrative*. Selon cette logique, l'individu humain vit chaque instant de sa vie comme le moment d'une histoire: histoire d'un instant, histoire d'une heure, d'une journée, histoire d'une vie. Quelque chose commence, se déroule, vient à son terme, dans une succession, un chevauchement, un empilement indéfini d'épisodes et de péripéties, d'épreuves et d'expériences. Dans le quotidien de l'existence, un grand nombre de ces opérations de configuration ont une dimension d'automatisme et ne sollicitent

pas une conscience active, parce qu'elles correspondent aux *scripts* répétitifs des cadres sociaux et culturels. Elles sont cependant toujours présentes, assurant l'intégration de l'expérience qui advient dans la temporalité et l'historialité propre de l'existence singulière.

Dès lors l'*activité biographique* n'est plus cantonnée au seul *discours*, aux seules formes orales ou écrites d'un verbe réalisé, mais relève d'abord d'une attitude mentale et comportementale, d'une forme de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action, s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec le monde qui l'environne. Le recours aux termes de *biographie* et de *biographique* pour désigner, non pas la réalité factuelle du vécu mais le champ de *représentations* et de *discours* selon lesquels les êtres humains construisent la perception de leur existence et se la rendent intelligible souligne combien cette compréhension narrative de l'expérience ressortit à une *écriture*, c'est-à-dire à un mode d'appréhension et d'interprétation du vécu ayant sa dynamique et sa syntaxe, ses motifs et ses figures. Les néologismes (*se*) *biographier* et *biographisation* marquent le caractère processuel de l'activité biographique et renvoient à toutes les opérations mentales, comportementales, verbales, par lesquelles l'individu ne cesse d'inscrire son expérience et son action dans des schémas temporels orientés et finalisés.

Reconnaître le fait biographique en lui-même

Ce que cette approche fait apparaître, c'est la dimension autant *socialisante* qu'*individuelle* de l'activité biographique, le rôle qu'elle exerce dans la manière dont les individus se comprennent eux-mêmes et se structurent dans un rapport de co-élaboration de soi et du monde social (ALHEIT & HOERNING, 1989;

HOERNING, 2000). Les « histoires » que nous racontons sur nous-mêmes et que, pour certaines, nous adressons à d'autres, ont pour effet d'articuler notre espace-temps individuel à l'espace-temps social. Effet qui ne peut être obtenu que parce que la séquence narrative que nous construisons, dans ses formes et ses contenus, implicite une connaissance des contextes, des institutions, des pratiques, parce qu'elle *met en intrigue* une rationalité sociale à laquelle nous sommes mêlés.

Le *biographique* pourrait ainsi être défini comme l'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription socio-historique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu. L'activité de *biographisation* apparaît comme une *herméneutique pratique*, selon laquelle l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social. Et dès lors, la problématisation de la *question biographique* n'est plus de savoir comment démêler dans les récits personnels la subjectivité individuelle de ce qui serait l'objectivité sociale, elle ne consiste plus à interroger la validité du *matériau* biographique pour la mise à jour de constantes et de règles générales; elle consiste prioritairement à prendre en compte le *fait biographique* lui-même, à en définir l'espace et la fonction dans le rapport de l'individu et du social, à en interroger les multiples dimensions – anthropologique, sémiotique, cognitive, psychique, sociale – aux fins d'aider à mieux comprendre les liens et les processus de production et de construction réciproque des individus et des sociétés.

Implications éducatives et formatives de la recherche biographique

Quel rapport de ces processus de construction socio-individuelle aux processus d'éducation

et de formation? La recherche biographique en éducation fonde son approche sur la relation étroite entre *formation* et *biographisation*, entre *apprentissage* et *expérience*: tout parcours de vie est un parcours de formation, en ce sens qu'il organise temporellement et structurellement les expériences de l'existence dans le cadre d'une *histoire*; tout apprentissage, formel ou informel, s'inscrit dans un parcours individuel (dans une *biographie*) où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble construit de savoir-faire et de compétences.

L'activité de biographisation se présente comme un processus généralisé de *formation de l'être individuel*: par la biographisation, nous ne cessons de *donner forme* à notre expérience et à notre existence au sein de l'espace social, nous ne cessons de travailler à *former* en nous, selon la formule de Alheit et Dausien (2000), « le monde intérieur du monde extérieur ». Au-delà des domaines institués de la formation et de l'éducation, c'est tout ce qui fait « l'établissement humain », c'est, pour reprendre les mots de Lucien Sève, « l'ensemble des processus biographiques à travers lesquels *l'individu* de l'espèce humaine devient psychiquement sociétaire du genre humain » (SEVE, 2008, p. 105) qui constitue l'espace dévolu à la recherche biographique, dès lors que celle-ci se donne pour tâche d'en appréhender l'expérience subjective. Traduit dans le langage éthico-politique du *sujet* et de la *Cité*, ce long processus d'individuation/socialisation, qui est la marque du développement humain et qui traverse tous les espaces de l'action et de l'expérience humaine, n'est pas autre chose que le *mouvement* par lequel l'être humain sort de sa *minorité* et dans lequel Kant a reconnu le mouvement propre à l'humain d'« être éduqué » et de « s'éduquer ». Dans ce sens, la recherche biographique conçoit la formation comme une des dimensions consti-

tutives du fait et du devenir humains. À ce titre, et presque par définition, la dimension de la formation est toujours présente parmi les objets de la recherche biographique: dans l'espace social et dans le temps de l'existence, il s'agit toujours de comprendre comment se forme et se construit l'être social singulier.

Dès lors, pour la recherche biographique, la notion d'éducation doit être entendue dans un sens très large qui recouvre toutes les formes de l'expérience formative et éducative: dimension globale du développement individuel dans l'espace familial et social, scolarisation et formation initiale dans les institutions d'enseignement (école, collège, lycée, université), expériences de formation et d'apprentissage rencontrées dans l'activité professionnelle et dans la vie sociale en général, environnements et médiations socioculturels, etc. Ce sont donc toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non-formels et informels, se déployant tout au long de la vie (*lifelong learning*) et dans tous les secteurs de la vie (*lifewide learning*) qui sont concernés par la notion d'éducation telle que l'entend la recherche biographique.

Territoires de la recherche biographique en éducation

Il est temps de présenter l'espace de déploiement de la recherche biographique en éducation, en tentant de recenser et de préciser quelques-uns des territoires qu'elle se donne pour objet d'explorer. Une première grande partition, qui a l'avantage au moins apparent de la simplicité, permet de distinguer entre des lieux de recherche et de pratique qui relèvent de l'intervention et des espaces de recherche qui relèvent de l'investigation, – étant bien entendu que, d'une part, ces deux modalités sont dans des rapports de complémentarité et d'éclairage mutuel, et que d'autre part la fron-

tière entre elles n'est pas toujours commode à établir. Nous nous en tiendrons à la catégorisation suivante, très schématiquement définie: relèvent de l'intervention toutes les formes de travail visant à agir sur et avec autrui (personnes, groupes), relèvent de l'investigation les travaux visant à produire de la description et de l'analyse et venant contribuer à la constitution d'une « science du biographique ».

Démarches d'intervention

« Histoires de vie » et formation des adultes

À la modalité de l'intervention appartiennent à l'évidence les démarches de formation des adultes articulées sur la production et le travail de la parole de soi, telles qu'elles sont conçues et mises en œuvre dans le courant des « histoires de vie en formation ».

On se contentera de rappeler ici que c'est dans le cadre de la formation des adultes que s'est dégagée l'idée que « faire son histoire de vie », c'est-à-dire construire le récit de sa propre existence, pouvait, dans certaines conditions, avoir un effet formateur et ouvrir des possibilités de changement. Retrouvant l'inspiration ancienne des histoires de vie comme « art formateur de l'existence » (PI-NEAU, 1996), le courant des histoires de vie a eu cette intuition remarquable de comprendre que les histoires de vie sont des « histoires de formation », que lorsqu'on « raconte » le cours de son existence, on (re)compose un chemin de formation, on (re)construit les épisodes selon lesquels on a formé son individualité. À partir du récit personnel, le courant des histoires de vie traduit ainsi et transpose dans des pratiques construites de formation un processus plus général, qui est celui de la manière dont les individus s'approprient le monde historique, social, culturel dans lequel ils vivent.

Il faut insister également sur la dimension véritablement critique et politique de

la conception de la formation à l'origine de ce courant. Les histoires de vie en formation apparaissent à la fin des années 1970, dans le contexte des transformations économiques et sociales qui affectent les sociétés occidentales. Les théoriciens-formateurs qui, les premiers, font appel aux histoires de vie (PI-NEAU, 1983 ; DE VILLERS, 1993 ; DOMINICE, 1990) veulent répondre aux besoins de formation de publics en demande d'emploi ou en réorientation professionnelle, et ils vont développer avec ces publics une conception et une approche de la formation qui est en rupture avec la formation académique de l'école ou de l'université. Ces formateurs ont une conception globale de la personne et de la formation: la personne est un tout, la formation concerne le tout de la personne et c'est la personne tout entière qui se forme; l'objet de la formation est de *former la personne à se former*. Ils pensent aussi que tout individu acquiert au cours de sa vie des savoir-faire, des compétences qui ne sont pas reconnus par les institutions académiques. La démarche de formation par les histoires de vie permet que soient reconnus ces savoirs subjectifs et non formalisés acquis dans l'expérience et dans les rapports sociaux. Cette reconnaissance est importante, parce que ces savoirs « *insus* » jouent un rôle primordial dans la manière dont les sujets investissent les apprentissages et qu'elle va leur permettre de « s'approprier leur pouvoir de formation ». La dimension *émancipatrice* de cette démarche de formation, qui associe étroitement les personnes au processus formatif et les considère comme les acteurs à part entière de leur propre formation, mérite donc d'être soulignée. Tout comme sa forte implication sociopolitique, puisqu'il s'agit bien d'une part de répondre à des besoins nés dans un contexte de bouleversement socioéconomique, et en particulier de rétrécissement de l'emploi, et d'autre part de redonner aux personnes en formation les

moyens d'agir en interaction avec leurs environnements, de déployer leurs ressources et leurs capacités d'acteurs sociaux.² Le courant des histoires de vie en formation ne peut aujourd'hui qu'être interpellé, d'une part, par les conditions de plus en plus difficiles de l'emploi qui installent le *précarariat* comme forme quasi structurelle du marché du travail et, d'autre part, par l'idéologie de l'autoréalisation individuelle qui remet à chacun – et en particulier aux plus démunis – la responsabilité de trouver en lui-même les ressources de son intégration sociale et professionnelle. Cette idéologie et ses conséquences sur certaines modalités de l'intervention sociale – en particulier sur la mise en œuvre de « technologies de soi » ajustées (aliénées) aux objectifs d'efficacité et de rentabilité du marché – appellent des analyses précises et un positionnement critique de la part du courant des histoires de vie en formation et devraient également l'inciter à s'interroger sur la contextualisation socioéconomique et sociopolitique de ses propres démarches et pratiques.

2 L'article 2.2 de la Charte de l'ASIHVIF reconnaît explicitement cette dimension sociopolitique: « La visée qui oriente, traverse et soutient les pratiques de récit de vie est l'émancipation personnelle et sociale du sujet. Par « émancipation », on entend l'action qui tend à substituer un rapport d'égalité à un rapport d'assujettissement. Comme pratique de formation, le récit de vie permet au sujet de saisir ses enjeux existentiels au sein de la collectivité. Comme pratique d'intervention, le récit de vie permet au sujet, à partir d'une explicitation de son parcours de vie, de disposer des moyens nécessaires à une prise de conscience réflexive et critique, en vue de se situer comme acteur social dans un projet d'action plus lucide et plus pertinent. » Pour Danielle Gallez et Guy de Villers la *visée émancipatrice* de la formation par les histoires de vie « *a pour ambition de permettre au sujet de se situer et de se structurer par rapport à lui-même et aux autres dans le jeu des interactions [...], de se dégager des aliénations au nombre desquelles figurent les pratiques de discours idéologiques dont l'effet est de priver le sujet de la saisie des enjeux réels de son existence au sein de la collectivité* ». La formation « *fait le pari que le sujet va désormais pouvoir actualiser et déployer ses potentialités dans un projet d'action plus pertinent, qu'il pourra se situer de manière critique dans son environnement, devenir acteur social* ». (GALLEZ & DE VILLERS, 1996, p. 17-18).

Clinique narrative

Toujours sous la catégorie de l'intervention, on peut réunir un ensemble de démarches concernant au premier chef les secteurs de la santé et de l'intervention sociale. Ces démarches peuvent être désignées sous le terme de *clinique narrative* au sens où, premièrement, elles relèvent d'un soin ou d'un accompagnement apporté à des personnes en situation de souffrance physique, psychique, sociale, etc. (*clinique* signifiant étymologiquement « qui s'opère au chevet du malade »), et où, deuxièmement, la production et le travail du récit y tiennent une place centrale (NIEWIADOMSKI, 2012). Elles s'appuient en effet sur les effets de reconfiguration de l'histoire personnelle opérés par le travail du récit et par l'écoute qui est accordée à ce travail du sujet aux prises avec lui-même et avec son histoire. Cette clinique narrative poursuit des objectifs de réparation, d'allègement ou de réorganisation de l'existence: il s'agit par exemple de restaurer une image de soi dégradée ou altérée et dont les causes peuvent être diverses: difficultés liées au travail, perte d'emploi, précarité sociale, rupture des liens familiaux, addiction à l'alcool ou à la drogue, etc.; ou encore de permettre au sujet d'intégrer dans les représentations qu'il a de lui-même et de son existence les réalités et les contraintes liées à certaines formes de maladie, en particulier les maladies chroniques (diabète, sida, cancer) et de transformer en conséquence ses conduites de vie.

La conception et la mise en œuvre de ces démarches dite de *clinique narrative* posent de nombreuses questions, tant en termes de dispositifs et de pratiques qu'en termes de définition et de compréhension psychosociale ou médicosociale de la *souffrance*, des formes qu'elle prend dans les sociétés contemporaines et de la manière dont elle est ou non *entendue* (NIEWIADOMSKI, 2000; NIEWIADOMSKI & BURGOS, 2003). De nombreuses re-

cherches poursuivent par ailleurs des objectifs de compréhension de l'expérience de la maladie (« Vivre avec la maladie » est le titre d'un numéro du *Sujet dans la Cité*, 2014) ainsi que des processus d'accommodation et de reconfiguration personnelle et de réhabilitation sociale qu'elle engage (DELORY-MOMBERGER, 2013; TOURETTE-TURGIS, 2017).

Travaux d'investigation

Si l'on se tourne maintenant vers les travaux d'investigation orientés vers la constitution, sinon d'une « science du biographique », au moins d'un corpus de « savoirs biographiques », plusieurs orientations s'offrent à la recherche biographique en éducation. On se contentera ici de trois exemples, se situant à différents niveaux de recherche et déployant des perspectives plus ou moins larges.

Archéologie des pratiques de soi et nouvelles figurations de soi

La première de ces orientations – pour commencer par celle dont le cadre est le plus large – relève d'une perspective anthropologique et a trait à ce que l'on pourrait appeler avec Foucault *l'archéologie des pratiques de soi*. Il s'agit de resituer les pratiques biographiques contemporaines dans une histoire des pratiques de soi et de réinscrire les modèles biographiques dominants de notre modernité avancée dans leurs origines et leurs développements. A ce titre, il revient à la recherche biographique d'explorer les formes des constructions biographiques dans leurs inscriptions sociohistoriques et de décrire les conditions et les manifestations de la constitution et de la différenciation individuelle selon les époques, les cultures, les sociétés. Dans ce cadre, la parole de soi et le récit (auto)biographique font l'objet d'une attention particulière: il s'agit – en explorant les variations historiques et cultu-

relles dans l'acte de parler de soi et de raconter la vie, en étudiant les conditions de fonctionnement pragmatique, discursif, symbolique de la parole de soi dans ses manifestations orales ou écrites – de mettre en relation les formes sous lesquelles l'individu se représente à lui-même son existence et donne une figuration identitaire à son expérience avec les cadres et les modèles qui orientent et structurent dans chaque société les rapports de l'individu à lui-même et à la collectivité et qui déterminent les conditions d'énonciation et de réception de la parole de soi³.

A ce projet anthropologique revient également la tâche de décrire les *formes contemporaines de figuration de soi* et en particulier les nouveaux espaces et les nouvelles formes d'expression de soi et de relation de soi avec autrui qu'offrent les technologies et les médias modernes. Les images photographiques ou de synthèse, les vidéos, les blogs ouvrent aujourd'hui à l'expression personnelle et aux modes de construction de soi de nouveaux territoires et de nouveaux répertoires; les réseaux électroniques élargissent et redistribuent de manière considérable les espaces de communication et, avec eux, les rapports du proche et du lointain, du public et du privé, du *je*, du *nous* et du *ils*. À cette révolution des espaces et des supports répondent des évolutions sensibles des configurations identitaires et des manières d'être soi, marquées par une plus grande mobilité et flexibilité, sinon par des formes radicales de redéploiement identitaire.

Ecole et parcours d'apprenants

L'espace de l'école, au sens général, et des apprentissages constitue un objet privilégié

3 Après les travaux fondateurs de Michel Foucault, Georges Gusdorf, Philippe Lejeune, voir les entreprises menées dans ce sens au titre des « histoires de vie »: Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand (2002), *Les Histoires de vie*, Paris, PUF; Christine Delory-Momberger (2004b), *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

de la recherche biographique en éducation. Paradoxalement, en France (en contrairement à d'autres pays, y compris de l'espace francophone), ce terrain est encore peu défriché sous l'angle de la recherche biographique. Les processus explicites et institués de formation qui sont ceux de l'école représentent des cas spécifiques de biographisation, dans la mesure où ils portent sur des *objets d'apprentissage ou des compétences déterminés*, où ils engagent *des institutions et des environnements spécifiques* (l'école, le collège, le lycée, l'université, les organismes de formation, etc.), *des démarches et des dispositifs* (c'est tout le domaine de la pédagogie, de la didactique, etc.), *des rôles et des rapports sociaux* (élèves, étudiants, professeurs, etc.). Il y a donc un *monde de la formation et de l'éducation*, qui est en relation avec les autres secteurs de la vie sociale, mais qui n'en constitue pas moins un espace de vie et d'expérience particulier (voir le numéro « Être à l'école aujourd'hui » de la revue *Le sujet dans la Cité*, 2015).

Dans les espaces institués de l'éducation et de la formation, la recherche biographique vise à comprendre la manière dont les individus, jeunes ou adultes, rencontrent les institutions, les programmations, les objets de l'apprentissage, la manière dont ils font signifier leurs expériences de formation dans leurs constructions biographiques individuelles, dans leurs relations aux autres et au monde social.

Et ici comme ailleurs, la recherche biographique ne vise pas tant à produire un savoir objectif en termes de comportements collectifs qu'à étudier les modes de gestion biographique de l'expérience scolaire et l'impact du « monde de l'école » sur les constructions individuelles. La problématique envisagée consiste à prendre en compte, en la sortant de son cadre d'évidence, la *dimension biographique* de l'apprentissage et de la formation. S'il comporte un ensemble de données fac-

tuelles (origine familiale, milieu social, cursus scolaire, parcours professionnel), le rapport biographique à la formation et au savoir n'est pas dissociable d'une part des représentations et des structures de savoir liées aux socialisations primaire et secondaire(s) de l'individu et aux mondes-de-vie qu'elles ont contribué à construire, d'autre part à l'inscription de ces expériences de savoir dans la dynamique d'une histoire individuelle où elles prennent leur place et leur signification. Il s'agit de reconnaître que la manière dont les individus *biographient* leurs expériences, et au premier chef la manière dont ils intègrent dans leurs constructions biographiques ce qu'ils *font* et ce qu'ils *sont* à l'école est partie prenante du processus d'apprentissage et de formation (DELORY-MOMBERGER, 2003).

Cette visée générale recouvre un large éventail de thématiques possibles: mondes-de-vie des élèves et « culture de l'école »; représentations et projections familiales et personnelles de l'existence et programmations biographiques véhiculées par l'école (à commencer par celle de « l'élève »); interactions entre pairs, relations et constructions de *genre*, figures de soi mises à l'épreuve dans l'espace scolaire; relations intergénérationnelles et rapport à l'autorité; processus de décrochage/raccrochage et construction identitaire; rapport au savoir et construction biographique des apprentissages, etc.

Comme l'ont bien montré les travaux de Pierre Dominicé (1999) et de l'équipe de Genève, interrogeant « la compétence d'apprendre de l'adulte », l'expérience initiale de l'école et des apprentissages scolaires est déterminante dans le rapport à la formation des individus adultes. Ces travaux invitent à poursuivre les recherches sur les trajectoires de formation et d'apprentissage et à explorer les notions de « carrière d'apprenant » et d'« identité d'apprenant », aux fins de mieux

comprendre les processus biographiques à l'œuvre chez les apprenants adultes en situation de reprise d'études et de formation ainsi que les interactions complexes entre apprentissage et identité et les reconfigurations biographiques qu'elles entraînent.

Dimension sociétale et politique du biographique

Une troisième et dernière perspective de recherche nous fait faire retour sur la dimension sociétale et politique du biographique, et nous amène en particulier à interroger le statut et les fonctions de la parole de soi et du récit personnel dans le contexte de ce que certains ont appelé « la société biographique » (Astier & Duvoux, 2006). Le principe de l'autoréalisation individuelle et l'injonction à se dire qui caractérisent les formes de socialité contemporaine tendent en effet à faire du récit de soi un objet social et un *acte public*, à le constituer comme une des formes privilégiées de la médiation sociale et politique, et à rendre la reconnaissance des individus tributaire de leur pouvoir à faire récit d'eux-mêmes et de leur vie.

Devenu public et institutionnalisé, le récit de soi entre dans un système contractuel où il acquiert un statut de contrepartie et de monnaie d'échange. Dans ce contexte, qui concerne au premier chef les plus précaires et les plus démunis, les organismes collectifs et les institutions font largement reposer leurs décisions sur la connaissance des parcours individuels et soumettent leur intervention à l'examen détaillée des biographies individuelles. La *biographie* est ainsi devenue un des instruments et un des critères de l'action sociale ou de la décision politique.

Une telle instrumentalisation du récit et de la parole de soi ne peut qu'interpeller la recherche biographique, qui se doit d'en décrire et d'en analyser le fonctionnement et les effets, en questionnant en particulier les nou-

velles formes d'inégalités et d'injustices engendrées par les nouveaux pouvoirs accordés à un « capital biographique » très inégalement partagé. Mais la « société biographique », pour reprendre ce terme, interroge aussi la recherche biographique sur ses propres positionnements: comment compose-t-elle avec l'injonction contemporaine d'un « récit de soi » ajusté à des logiques qui lui sont extérieures (économiques, administratives, comptables)? Comment peut-elle inscrire son action dans une perspective critique, et tenter d'identifier les conditions dans lesquelles la parole de soi se trouve « empêchée », alors même qu'elle se trouve dans le même temps socialement sollicitée?

Conclusion: la construction partagée d'un savoir de l'humain

Les récits biographiques contribuent à constituer une connaissance *en situation*, une compréhension *de l'intérieur* des vécus humains. Ils font accéder à la manière dont des acteurs singuliers vivent, pensent et agissent leurs vies dans les contextes qui sont les leurs; contre les discours dominants et les savoirs hégémoniques, ils font advenir « le point de vue du sujet » et les types de savoir qu'il élabore au fil de son expérience: un savoir qui se construit toujours dans une localité historiquement, socialement, et sémiotiquement située et qui renvoie – pour reprendre un terme de Donna Haraway – à la perspective « incorporée » des lieux, des conditions et des points de vue à la fois collectifs et singuliers d'où il est parlé. Le savoir compréhensif auquel vise la recherche biographique ne peut être le fruit que d'une *construction partagée*. Il ne peut s'édifier que dans une démarche de recherche impliquée dans laquelle sont engagés ensemble les chercheurs et les personnes ou les groupes *sur/avec* lesquels ils enquêtent, les uns et les

autres vivant, agissant, parlant, construisant en commun ce qui constitue *entre eux* l'entreprise de connaissance. Dans ce sens, la recherche biographique est toujours le lieu d'un double espace heuristique: celui du chercheur et de l'objet de sa recherche, mais aussi celui de l'acteur-narrateur appelé, à travers le récit auquel il est invité, à mettre en œuvre un travail d'investigation et de mise en forme de son expérience. À ce titre, l'*espace de recherche* de la recherche biographique ne peut être qu'un *espace de relation* et même un *espace clinique*, si l'on entend par là l'espace d'une relation où se déploient un *soin* et une *écoute* de l'autre attentifs (attentionnés) à ce qui se joue pour la personne d'une quête des formes et du sens de ses expériences.

Cette préoccupation de la « formation humaine » donne à la recherche biographique une responsabilité particulière, qui n'est pas seulement d'ordre scientifique mais aussi éthique et politique. Si la « parole de soi », sous tous ses registres et dans toutes ses variétés, constitue le matériau privilégié d'un savoir (auto)biographique, elle est aussi le vecteur par lequel les êtres humains accèdent à un savoir et à un pouvoir d'eux-mêmes qui les mettent en capacité de se développer et d'agir en tant que « sujets » au milieu des autres et au sein de la cité. À ce point où le vocabulaire prétendument neutre de la science cède devant le langage de l'éthique et du politique, la recherche biographique ne peut manquer d'être interpellée par la très inégale répartition sociale et géographique des ressources directement liées à la capacité des personnes d'élaborer et de faire entendre sur elles-mêmes un langage *recevable*, d'accéder aux moyens d'expression et d'affirmation qui les feront socialement et politiquement reconnaître. De telles questions renvoient la recherche biographique à ce qui constitue la dimension éthique de sa démarche, à savoir la préoccupation d'éclairer

les conditions sous lesquelles la parole de soi peut constituer pour le sujet un vecteur d'appropriation de son histoire et de son projet et contribuer ainsi à une perspective « émancipatrice » des personnes et des groupes humains.

Références bibliographiques

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning, **Biographische Sozialisation**. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000. p. 257-284

ALHEIT, P. & HOERNING, E. (Hrsg). **Biographisches Wissen**. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/New York: Campus, 1989.

ASTIER, I. & DUVOUX, N. (Dir.). **La société biographique: une injonction à vivre dignement**. Paris: L'Harmattan, 2006.

BERGER, P. & LUCKMANN, Th. **La Construction sociale de la réalité**. Paris : Méridiens Klincksieck, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation**. Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003

DELORY-MOMBERGER, C. Le biographique, une catégorie anthropologique. **Pratiques de formation / Analyses**, 47-48, p. 99-112 , 2004a.

DELORY-MOMBERGER, C. **Les Histoires de vie**. De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2004b.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **La condition biographique**. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. **Éducation permanente**, 195, p. 121-131, 2013.

DILTHEY, W. **Introduction aux sciences de l'esprit**. Paris : Editions du Cerf, 1992.

DE VILLERS G. L'Histoire de vie comme méthode cli-

nique. **Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation**, 72, p. 135- 155. Université de Genève, 1993.

DOMINICE, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris : L'Harmattan, 1990.

DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, 87, p. 1-23, Université de Genève, 1999.

GADAMER, H.-G. **Vérité et méthode**. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris : Seuil, 1996.

GALLEZ, D. & DE VILLERS, Guy. A la recherche de nos filiations. Fondements théoriques des pratiques d'histoire de vie en formation. **Pratiques de formation/Analyses**, 31, p. 13-22, 1996. (Les filiations théoriques des histoires de vie en formation).

HOERNING, E. **Biographische Sozialisation**. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000.

Le sujet dans la Cité. *Revue internationale de recherche biographique*, n° 6 (Être à l'école aujourd'hui), 2015.

NIEWIADOMSKI, C. **Histoires de vie et alcoolisme**. Paris: Seli Arslam, 2000.

NIEWIADOMSKI, C. & BURGOS, Ph. **Penser la dimension humaine de l'hôpital**. Paris: Seli Arslam, 2003.

NIEWIADOMSKI, C. **Recherche biographique et clinique narrative**. Toulouse: Erès, 2012.

PINEAU, G. **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie**. Montréal : Editions Saint-Martin, 1983.

PINEAU, G. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation/Analyses**, 31, p. 65-80, 1996. (Les filiations théoriques des histoires de vie en formation).

PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L. **Les Histoires de vie**. Paris: PUF, 2002.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris : Seuil, 1990.

SCHAPP, W. **Empêtrés dans des histoires**. Paris : Editions du Cerf, 1992.

SCHÜTZ, A. **Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt** (La construction sensée du monde social). Frankfurt/Main : Suhrkamp, 1982.

SEVE, L. **Penser avec Marx aujourd'hui**. Tome 2: « *L'homme* »? Paris: La Dispute, 2008.

TOURETTE-TURGIS, C. Se rétablir, se mettre en rémission, se reconstruire: le rétablissement comme

impensé dans le parcours de soin en oncologie). **Le Sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique**, 8, p. 225-238, 2017.

Recebido em: 27.05.2018

Aprovado em: 30.08.2018

Christine Delory-Momberger é Professora em Ciências da Educação da Universidade Paris 13, Sorbonne Paris Cité. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Fundadora da Universidade Ouverte du Sujet dans la Cité (UOSC) e presidente do Colégio Internacional da Pesquisa Biográfica em Educação (CIRBE). Membro de vários organismos e redes de pesquisa internacionais (serviço franco-alemão para a juventude, Deutsche Gesellschaft für Erziehungsgesellschaft, Gesellschaft für Historische Anthropologie, BioGrafia (rede América Latina-Europa de pesquisa biográfica), CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica), International Auto/Biography Association. Diretora de várias coleções “L'écriture de la vie”, “(Auto)biographie ∞ Éducation” (em colaboração com Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi), “RéÉditions”, “Passage aux actes”, “Dialogues/Dialogue” (em colaboração com o serviço franco-alemão para a juventude [OFAJ]) nas edições Téraedre. Diretora científica da revista “*Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*” et codiretora (em colaboração com Alain Brossat e Michel Agier) das edições extras da revista “*Actuels*”. E-mail: christine.delory@lesujetdanslacite.com

27, rue Francoeur – 75018 Paris – France. Tel. : +33 6 82 07 10 77

LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA Y NARRATIVA EN ESPAÑA: PRINCIPALES ÁMBITOS DE DESARROLLO EN EDUCACIÓN

■ ANTONIO BOLÍVAR
Universidad de Granada

■ JESÚS DOMINGO SEGOVIA
Universidad de Granada

RESUMEN

El artículo es fruto de una revisión sistemática de bibliografía sobre la investigación biográfico-narrativa en España. Da cuenta y revisa el estado de desarrollo de esta línea de investigación en Ciencias de la Educación. Proporciona una visión general completa de este campo de investigación, definiendo las principales áreas de investigación narrativa y (auto) biográfica, grupos de investigación y orientaciones. Describe tanto una mirada sincrónica (principales campos de estudio y enfoques) como diacrónica (emergencia y desarrollo) del estado de cosas en este contexto. Destaca las raíces y las razones de la relevancia actual de este enfoque en la investigación social en España. Muestra y justifica las temáticas, el enfoque, los dilemas y las razones que sustentan este planteamiento de investigación. Y, por último, apunta los principales desarrollos y líneas futuras de acción. **Palabras clave:** Investigación (auto)biográfica. Narrativa. España. Desarrollos.

ABSTRACT

THE (AUTO)BIOGRAPHICAL AND NARRATIVE RESEARCH IN SPAIN: MAIN AREAS OF DEVELOPMENT IN EDUCATION

The article is the result of a systematic review of bibliography on biographical-narrative research in Spain. Give an account and review the state of development of this line of research in Educational Sciences. It provides a complete overview of this field of research, defining the main areas of narrative and (auto) biographical research, research groups and orientations. It describes both a synchronic view (main fields of study and approaches) and diachronic (emergence and development) of the state of affairs in this context. It highlights

the roots and the reasons for the current relevance of this approach in social research in Spain. It shows and justifies the themes, the approach, the dilemmas and the reasons that support this research approach. And, finally, it points out the main developments and future lines of action.

Keywords: (Auto)biographical research. Narrative. Spain. Developments.

RESUMO

A INVESTIGAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA E NARRATIVA EM ESPANHA: PRINCIPAIS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

O artigo é resultado de uma revisão sistemática da bibliografia sobre pesquisa biográfica-narrativa na Espanha. Dar conta e rever o estado de desenvolvimento desta linha de pesquisa em Ciências da Educação. Ele fornece uma visão completa deste campo de pesquisa, definindo as principais áreas de pesquisa narrativa e (auto) biográfica, grupos de pesquisa e orientações. Ele descreve tanto uma visão sincrônica (principais campos de estudo e abordagens) quanto diacrônica (emergência e desenvolvimento) do estado de coisas nesse contexto. Ele destaca as raízes e as razões para a atual relevância desta abordagem na pesquisa social na Espanha. Mostra e justifica os temas, a abordagem, os dilemas e as razões que sustentam essa abordagem de pesquisa. E, finalmente, aponta os principais desenvolvimentos e futuras linhas de ação.

Palavras chave: Pesquisa (auto)biográfica. Narrativa. Espanha. Desenvolvimentos.

Estableciendo unas coordenadas iniciales para ubicarnos

Desde el momento en el que importan los significados, los sentidos, las identidades y los hechos culturales, la narrativa es clave para explicar, contextualizar, comprender y transformar la realidad. Las últimas décadas han visto un resurgir del interés por métodos interpretativos –y biográfico-narrativos– para el estudio de la cultura, las biografías y la experiencia humana (tanto personal como grupal/institucional). El deseo de comprender y situar la acción humana, la identidad y los hechos

culturales y profesionales, conllevan la necesidad de explorar en el mundo de lo particular, en su multiplicidad y complejidad de escenarios, para oír a “los otros” (incluidos nuestros otros yo), para componer una realidad controlada, plural, particular, narrativa y hologramática, como es la humana.

Todo ello con el argumento de que las sociedades, culturas, y expresiones de la experiencia humana, pueden ser leídas como texto social. De este modo, enfocándose en epifa-

nías, personajes clave, incidentes críticos... se arma una temática y una dramática con un marco narrativo, que recrea las condiciones contextuales, las miradas, los sentimientos y posibilidades... que dan marco y sentido a las experiencias y sensaciones narradas.

La *Life-history and narrative inquiry*, en conjunción con la investigación internacional, han configurado en el ámbito hispánico un campo propio de investigación, alcanzando cada día mayor relevancia, en parte potenciado ante el desencanto postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación de la dimensión personal y emocional en las ciencias sociales. Un cierto desencanto ante las explicaciones de la subjetividad por referentes sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad. Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación.

La investigación biográfico-narrativa, en el momento actual y en nuestro contexto en particular posee ya reconocimiento y prestigio como para poder afirmar que está consolidada. Ha adquirido una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, si bien posee una amplia gama de orígenes, desarrollo y variantes metodológicas, así como de formatos, espacios, tiempos, modos... Con ello, el contenido narrado y los significados que conlleva se consideran valiosos, si bien desde una perspectiva siempre particular y en un contexto determinado. Como señalan Hernández y Aberasturi (2014):

La investigación narrativa comenzó a considerarse como aquella modalidad de investigación cualitativa que, en un sentido amplio, tomaba como evidencias los relatos de experiencia que daban cuenta de la acción humana [...]. En este marco la experiencia singular de las personas

en su dimensión temporal constituirá el núcleo de la tematización y análisis de sus narraciones. (p. 137)

Como han reparado una serie de revisiones que han intentado sistematizar este conocimiento (BOLÍVAR, 2016; BOLÍVAR y DOMINGO, 2006; GONZÁLEZ MONTEAGUDO Y OCHOA, 2014; VALLES y BAER, 2005), con una mirada iberoamericana, esta perspectiva cuenta con una presencia, un peso, un prestigio y una evolución/consolidación que no son discutidas. El presente trabajo no reincide, pues, en ello y sí en cambio presta atención a temáticas y desarrollos emergentes especialmente en esta última década en España. Describe tanto la trayectoria del enfoque como las temáticas y centros de interés sobre los que pivota, como señala los indicadores y elementos fuerza del desarrollo y del debate metodológico actual en el campo de estudio.

La investigación biográfico-narrativa en España, ¿de dónde viene y cómo está evolucionando?

En España, como Iberoamérica, la investigación (auto)biográfica se ha ido generalizando y se ha constituido en un enfoque y abordaje específico de investigación (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001). Como se destaca en una revisión iberoamericana anterior (BOLÍVAR y DOMINGO, 2006), la investigación (auto)biográfica se ha ido convirtiendo en un enfoque metodológico con entidad propia, con más proyectos de investigación que lo usan, creciente número de artículos que dan cuenta de la importancia o utilidad de esta perspectiva como integración de diferentes áreas de conocimiento en educación y repara en la evolución del enfoque y sus desarrollos más prometedores a los que ha dado lugar. De este

modo reparamos estos cuatro momentos que ilustran su evolución y preocupaciones:

a) Los albores

España tenía toda una tradición en el estudio de la (auto)biografía, si bien más de corte histórico y literario que puramente sociológico. Herederos de la tradición histórica alemana y el pensamiento de Ortega y Gasset. El filósofo español Ortega y Gasset (1947: 40-41), difusor de las ideas de Dilthey, señalaba -en su ensayo *Historia como sistema*- que “frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. [...] Las experiencias de vida hechas estrechan el futuro del hombre. Se vive en vista del pasado. En suma, que *el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia*”. Las relaciones personales vividas por cada individuo se convierten en la base de la comprensión hermenéutica de las acciones humanas. La continuación de esta metodología, en la perspectiva de las generaciones, se puede ver en la obra del discípulo orteguiano Julián Marías (1949) *el método histórico de las generaciones*. Años posteriores, la tradicional influencia alemana es reemplazada por la sociología norteamericana.

En España, como en otros países, la narrativa y la (auto)biografía se ha constituido, como decía FISHER (1985), en un “metaparadigma”, como ámbito cuyo escenario está habitado por disciplinas tan diversas como la sociología, la historia, la psicología, la antropología, la lingüística y teoría literaria, o la filosofía. Entre ellos, la educación no ha sido la primera ni la que ha hecho aportaciones sustantivas propias. Sin embargo, ha permitido renovar los estudios pedagógicos con una nueva mirada y sensibilidades.

Sin embargo, las historias de vida tienen un desarrollo temprano en la llamada “Escue-

la de metodología cualitativa” de Barcelona, encabezada por Juan F. Marsal (1969). Son desarrollos tempranos que usan las historias de vida e historia oral en Argentina (historias de emigración en los años 60 y 70), que después influirán en España.

Nace -como en otros contextos internacionales, especialmente francófonos e iberoamericanos- y detona con el giro hermenéutico y la necesidad de recuperar la voz de los sin voz, de la cotidianidad, la crisis de la representación de las voces de los otros y la puesta en valor de lo subjetivo, la interpretación, y la emergencia de las dimensiones personales, emocionales, situacionales, identitarias y culturales, cruzadas con otras micropolíticas o más personales e intencionales.

Tiene un largo pasado histórico multilateral para recuperar la memoria histórica y recopilar y mostrar la otra historia (la personal, silenciada y oculta), rescatar las identidades comunitarias en riesgo de olvido y mostrar retratos culturales y psicoanalíticos de grupos sociales y/o de sociedades complejas, muchos de ellos historias de exclusión.

Una vez que la metodología cualitativa en ciencias sociales se ha consolidado definitivamente, también en paralelo lo ha hecho la metodología biográfico-narrativa. La investigación (auto)biográfica en España se inscribe dentro del progresivo desarrollo de la investigación cualitativa, a partir de los ochenta, en que comienza a institucionalizarse (SARAVIA y ZARCO, 1997; VALLÉS y BAER, 2005).

Es ya en la década de los noventa, con la progresiva especialización de la investigación cualitativa, cuando comienza a florecer, como una rama propia, la investigación biográfica y narrativa. En este momento se abre al ámbito anglosajón y las nuevas perspectivas y enfoque van entrando, pero ya “con un retraso temporal de al menos una década”, como señalan González Monteagudo y Ochoa (2014).

Con ello, los relatos autobiográficos e historias de vida se convierten en material relevante en la investigación educativa.

Seguidamente, se toma conciencia del carácter multifacético de esta metodología y las diversas tradiciones en las que se sustenta. Con ello se dio lugar tanto a una multiplicidad terminológica, como a una pluralidad de investigaciones que comenzaban a abrirse camino, especialmente desde la historia oral, la sociología o la lingüística... entre otras. Lo que fue la base para más que hablar de una metodología o de dar una definición última, tomase carta de significado hablar de “síntoma biográfico” como un amplio paraguas al que se acogían usos y perspectivas paralelas del paradigma cualitativo, con interés por lo particular, lo humano, lo personal, el mundo de los significados internos, etc. y, más específicamente por sus desarrollos narrativos y discursivos que relatasen una vida, una experiencia...

b) El síntoma biográfico y el conocimiento narrativo.

A partir de los ochenta, y principalmente en los noventa, obras como el libro de Marinas y Santamarina (1993) –que introduce el pensamiento de Bertaux (2005)–, Pujadas (1992) o De Miguel (1996), significan su introducción oficial del enfoque en España. Y, con ellos los primeros usos también en educación (DOMINGO y BOLÍVAR, 1996)

La emergencia de un conjunto de trabajos en esta línea temática, termina por sustentar una nueva visión biográfico-narrativa que se identifica con un enfoque con entidad propia, que ha venido a llamarse “síntoma biográfico”. Es un momento en el que importa presentarlo y hacerlo emerger.

Relatos e historias son cada vez más vistos como material relevante para análisis científico social. En España, como en otros países, aunque más tardíamente, los relatos autobio-

gráficos e historias de vida han ido entrando como material relevante en la investigación educativa. Primero en la investigación sociológica, Santamarina y Marinas (1995) lo llamaron el “síntoma biográfico”,

La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales –no sólo sociológicos- ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales [...] hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social (p. 260).

c) La racionalización biográfica.

Esta metodología se va diversificando y concretando “in crescendo” desde el llamado “síntoma biográfico” hasta la eclosión posterior, cuando se habla de “la razón tras el síntoma” (MARINAS, 2004).

La aceptación y la generalización de la investigación biográfico-narrativa como enfoque metodológico con entidad propia llevan a que cada vez se realice un empleo más generalizado del mismo. Paralelamente se va constituyendo un corpus teórico (argumentos, razones, principios y procedimientos de acción), que le dan cuerpo y estructura metodológica y epistemológica, hasta el punto de constituirse en un enfoque con entidad propia, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa para trabajar con y sobre los relatos de vida y experiencia y las fuentes (auto)biográficas como hemos defendido (BOLÍVAR, 2002; BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001)

A partir de esta emergencia temática y su florecimiento en investigación, el enfoque biográfico-narrativo va mucho más allá de una determinada metodología de recogida y análisis

de datos biográficos, para explorar los significados profundos de las historias de vida. Ello ayuda a su constitución como una perspectiva propia que se podría caracterizar por ser narrativa, constructivista, contextual, dinámica, interaccionista y dialéctica. Así las cosas, el enfoque biográfico-narrativo se conforma como un modo propio de investigar (BOLÍVAR, 2002). Primer paso fundante de lo que vendría a llamarse posteriormente “racionalización biográfica” (MARINAS, 2004).

Paralelamente a esta emergencia, nace también la necesidad de sistematizar y organizar el campo, darle una racionalización. En este sentido, se realizan tanto un esfuerzo por fundamentar epistemológicamente y conceptualizar (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001; BOLÍVAR y DOMINGO, 2006; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2004) como de dotar de un cuerpo de conocimiento, experiencia y herramientas de trabajo que dieran cuerpo, solidez, a la metodología de trabajo. En ellas se incluyen desde aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, hasta balances de la historia oral y guías de campo para la recopilación de testimonios al tiempo que afrontan – de una parte – el reto de superar la banalidad denunciada por ALONSO (1998) y la de reivindicar la racionalidad y cientificidad del enfoque (BOLÍVAR, 2002; MARINAS, 2004).

d) Los primeros cuestionamientos.

Tanto en los trabajos que pretenden racionalizar procesos como en los de fundamentación epistemológica se van planteando paralelamente los primeros avisos a navegantes y cuestionamientos. Van dejando claro problemas metodológicos reduccionistas o alienantes que se alejasen del discurso, instrumentalizaran la voz o escondieran el “no compromiso” con la verdad y la sistematicidad (con usos en exceso parciales o ignorando relatos y unidades de significado alternativos). Con

ello se van apuntando claves para discernir lo valioso, de lo que no lo es. En este sentido, diversos trabajos posteriores ponen en cuestión no tanto el método, sino sus posibles usos y consecuencias –en este caso para la inclusión– (PARRILLA, 2009; SUSINOS y PARRILLA, 2013). Lo que será determinante para repensar el sentido de esta investigación.

Grupos y líneas de investigación. Evoluciones y desarrollos actuales en el ámbito de las Ciencias de la Educación

En España son varias las escuelas y grupos de investigación que trabajan en esta línea. A los originales inicios del grupo de Barcelona (más antropológicos y sociológicos), discípulos en su mayoría de MARSAL (1969), se unen otros desarrollos paralelos de eclosión de la metodología cualitativa y etnográfica (SARAVIA y ZARCO, 1997; VALLÉS y BAER, 2005), junto con esfuerzos de fundamentación epistemológica (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001). Lo que llevó paralela y alternativamente tanto hacia el síntoma biográfico, la racionalización tras el síntoma y los desarrollos particulares de temáticas y orientaciones, con focos claramente delimitados.

En los últimos diez años hay este tipo de investigación va arraigando y robusteciéndose paulatinamente con nuevas aportaciones, perspectivas y cierres metodológicos que superan los recelos de la academia y el complejo de inferioridad del enfoque, comienzan a observarse nuevos retos de racionalización y se vislumbra una nueva fase de asentarla epistemológica y metodológicamente.

Reparando en la producción bibliográfica producida en el contexto español, que –desde el momento de racionalización y emergencia– se hace más internacional, tanto por in-

teracciones, como por lugares de publicación –incluido el *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (BOLÍVAR, 2016)–.

Son varios los focos que pueden centrar la atención, generándose escuelas, redes y grupos de investigación. Sin ánimo de excluir aportes importantes más individuales, que sin duda los hay, los principales focos de desarrollo son:

e) Equipo de Granada

En la Universidad de Granada, el Grupo de Investigación “FORCE” (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) lleva ya casi dos décadas trabajando con esta metodología. Ha contribuido decididamente a extender este enfoque biográfico-narrativo, tanto en investigación, como a su sistematización (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001). DOMINGO y BOLÍVAR (1996) realizan una aproximación biográfico-institucional; que posteriormente Antonio BOLÍVAR (1999) continuó con una investigación sobre “Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación”, de la que también han salido varias publicaciones (BOLÍVAR, 2002b). Posteriormente hemos continuado el interés por el enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa, que ha dado lugar a diversos libros, de los cuales el que ha alcanzado mayor difusión ha sido el manual “La investigación biográfico-narrativa en educación” (BOLÍVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 2001). Desde ahí existen investigaciones del equipo –tanto en Proyectos de Investigación I+D como de tesis doctorales– orientadas hacia explorar diferentes aspectos de la profesión docente y la mejora escolar, así como a la crisis de identidad profesional del profesorado de Secundaria (BOLÍVAR, 2006), el liderazgo educativo y resiliente, la identidad de liderazgo... donde se aplicaba el enfoque narrativo a la identidad, entendida desde una concepción narrativa.

También con desarrollos sobre fracaso escolar (DOMINGO y MARTOS, 2017), los procesos de exclusión de desempleados mayores (AMBER, 2016), asesoramiento (DOMINGO, FERNÁNDEZ y BARRERO, 2014) o en espacios de diversidad cultural o procesos de mejora.

Y se va caminando en línea con la construcción de redes de conocimiento sobre método narrativo-biográfico. En esta línea, pero dentro de otros grupos y redes, también se van integrando miradas con varios países latinoamericanos, como es el caso de las miradas cruzadas desde Brasil y España (ABRAHÃO y BOLÍVAR, 2015).

f) Equipo de Barcelona y la red de historias de vida

En la Universidad de Barcelona, el Grupo de Investigación “Esbrina. Subjetividades y entornos educativos contemporáneos”, coordinado por Juan María Sancho y Fernando Hernández, han puesto en marcha una red sobre historias de vida, que ha celebrado sucesivas Jornadas sobre “Historias de Vida en Educación” (Barcelona, Málaga, Oporto, San Sebastián), cuyas actas han sido publicadas en formato electrónico y difundidas en libre acceso en Internet (HERNÁNDEZ, SANCHO y RIVAS, 2011; RIVAS, HERNÁNDEZ, SANCHO y NÚÑEZ, 2012; LOPES et al., 2013). Se ha articulado una red de trabajo sobre este ámbito, integrando a otros grupos (como “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” de la Universidad de Málaga), con diversas publicaciones de interés (RIVAS et al., 2014). Particularmente, en los últimos años, se ha interesado por los procesos de construcción de la identidad profesional docente de maestros de primaria, incidiendo en las emociones y los afectos como un componente fundamental en el desarrollo en su etapa de trabajo inicial (Sancho y Hernández, 2011). En conexión con este grupo, el grupo PROCIE (Profesorado, cultura e institución educativa) de la Facultad

de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, estudia la experiencia escolar de alumnado, profesorado y familias para promover mejoras en el funcionamiento democrático de los centros escolares desde el análisis narrativo y biográfico.

g) Grupo de la Universitat de Barcelona y la experiencia narrativa

A su vez, dentro de la Universitat de Barcelona, en una línea diferente de investigación, otro grupo (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010) pretende aproximarse narrativamente a la experiencia educativa y elaborar narrativas como un modo de saber que es potencialmente formativo para futuros docentes. Se interesa por una formación que cuente con el saber de la experiencia, para lo que realiza estudios con docentes bajo la perspectiva de la indagación narrativa. La investigación narrativa, revela un potencial formativo, ya que favorece una relación de pensamiento pedagógico con la experiencia educativa. Se pretende favorecer una disposición al saber de la experiencia, y no sólo conocer experiencias, repensando la formación en las aulas universitarias con el saber de la experiencia en docentes de educación primaria. Según Contreras (2015), narrar pone en juego vivencias y procesos subjetivos, que generan también relaciones y procesos subjetivos en quien recibe u oye el relato.

h) El equipo de Sevilla

En la Universidad de Sevilla, más vinculados a enfoques francófonos de historias de vida (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2009), la profesora Isabel Lopez Górriz (2007) primero y José Monteagudo después, han empleado las historias de vida y los diarios en los ámbitos de la educación formal, la educación de adultos y popular, la interculturalidad, la mediación social y el desarrollo personal, empleando un conjunto variado de técnicas (GONZÁLEZ MON-

TEAGUDO y OCHOA, 2014). En un buen texto recopilatorio ha dado cuenta de las líneas de investigación predominantes en España (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2011). Este grupo ha aplicado la investigación biográfica a la educación de adultos y popular, la interculturalidad, la mediación social y el desarrollo personal, empleando un conjunto variado de técnicas basadas en la oralidad, la escritura y las imágenes. Igualmente, ha tratado cuestiones metodológicas como la entrevista biográfico-narrativa y los estudios de casos biográficos, realizados en el contexto de proyectos transnacionales.

i) Equipo de educación inclusiva

El equipo de inclusión educativa también ha supuesto un aporte de peso al crecimiento de la perspectiva. Reparar en silencios y olvidos intencionales o estructurales. En este sentido surgen trabajos e investigaciones que, además de mostrar estas realidades históricamente silenciadas o de marginación, dan un paso hacia otras perspectivas más reivindicativas y emancipadoras. Abordan viejos y nuevos temas como el de la marginación o los “sin voz”, pero ahora con una clara conciencia más reivindicativa frente a la marginación, la exclusión o la uniformización de la sociedad, haciendo emerger miradas, propuestas y voces de esta otra sociedad, para procurar comprender las razones profundas de la misma, la violencia estructural que padece y las tentativas de solución experimentadas y vividas por los propios protagonistas.

En este sentido cabe resaltar trabajos relativos a inclusión y exclusión, reivindicando y poniendo en valor las voces de los sin voz más débiles los colectivos prioritarios (discapacitados niños, mujeres, mayores, inmigrantes, o de colectivos minoritarios...). Se viene trabajando en ámbitos tales como dar la participación en inclusión a las personas y colectivos de personas con discapacidad (SUSINOS y PARRILLA

LATAS, 2008; PARRILLA, 2009; PARRILLA, MORIÑA y GALLEGU, 2010). Una mirada que es de destacar es el aporte desde la voz de los niños en los procesos de innovación, inclusión o exclusión educativa (SUSINOS, 2009; SUSINOS y CEBALLOS, 2012).

j) Equipo de Historia de la Educación

También ha tenido un amplio desarrollo en el grupo de investigadores de Historia de la Educación el uso de fuentes orales y la narrativa en la investigación histórica (DOMINGO, LUENGO, LUZÓN y MARTOS, 2007). Cercana a la etnografía, practica la entrevista en medios educativos, como fuente de datos de la historia social de la educación, desde la perspectiva de las experiencias vividas en el tiempo como profesores o alumnos. A su vez, se define por el objeto y problemática tratada: reconstruir la cultura y memoria de la educación desde la perspectiva de los sujetos o actores de la misma (ESCOLANO y HERNÁNDEZ, 2002). Igualmente se puede hacer la historia de vida de una institución escolar, a través de la vivencia de la escuela, como ejemplifican el estudio sobre “Los recuerdos escolares en la investigación biográfico-narrativa”, recogido en este libro. Por su parte, Antonio VIÑAO (2009) ha reivindicado para el estudio de la historia de la educación las autobiografías en sentido estricto, memorias, testimonios o recuerdos, autorretratos, diarios de educadores y alumnos, memorias y diarios administrativos e institucionales, con que contamos de otros momentos históricos. En el año 2015 se crea la Revista “Historia y Memoria de la Escuela”, dirigida por el profesor Antonio Viñao, como órgano de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). En su presentación, señalaba que “la historia se hace a partir de la memoria individual, colectiva, social e institucional, de la incorporada a todo tipo de objetos y documentos y de la depositada en lugares determinados, y que, a su

vez, la escritura de la historia, la operación histórica, trabaja y (re)construye dicha memoria”. Desde entonces, bianual, ha ido dando cuenta en sus diversos números monográficos de diversos aspectos de la historia oral y memoria de la escuela.

En cuanto a temáticas que parecen despuntar, resaltar otras líneas y temáticas de avance en las que los diferentes grupos han incurrido o interaccionado:

k) Continuar profundizando y deslindando el escenario y el enfoque metodológico

Una vez instaurada y consolidada la perspectiva, se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto, los sentidos y una serie de elementos en interacción. De ello emerge la necesidad de continuar profundizando, ampliando y deslindando el escenario y el enfoque, redefiniéndolo de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio (BOLÍVAR, 2012).

La investigación biográfico-narrativa en España es hoy también un espacio de encuentro, intersección y debate entre diversas ciencias sociales, con sus respectivos usos metodológicos, pero que ha terminado por configurar un foro –en cierto modo “transversal” e incluso “género confuso”- pero con gran dinamismo, proyección y prospectiva. El proceso vivido ha dejado a estas alturas suficientemente configurado el escenario básico de partida y determinadas características, usos y desarrollos del enfoque en nuestro contexto. Si bien no es un tema agotado, como puede observarse en la producción bibliográfica al respecto. Señalar en este sentido los trabajos que ponen en valor el giro narrativo en España desde enfoques auto/biográficos (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO y OCHOA-PALOMO, 2014). Así como otros traba-

jos preocupados por sistematizar y presentar de manera integrada la metodología narrativa (BOLÍVAR, 2012, 2016; MORIÑA, 2016). Trabajo que puede verse complementado con miradas que suponen una clara transición hacia los grandes retos actuales. Incluyendo tanto trabajos específicos sobre fuentes y documentos (DOMINGO et. AL., 2007; SANZ, 2005) como ampliaciones metodológicas como multimetodología biográfica o combinación de distintas técnicas para comprender la construcción de los relatos y sus sentidos (ESTEBAN, 2012); o análisis reticulares de los propios relatos (VERD, 2006). Lo que, además de asentar que las narraciones biográficas y/o autobiográficas enmarcadas en su contexto socio-histórico e investigador son herramientas muy útiles para aproximarse al estudio de las prácticas e identidades personales, culturales y sociopolíticas, también abre puertas para desnaturalizarlas, desvelando lo histórico y convencional, al tiempo que profundizar en la conciencia de su contingencia y diversidad (JIMÉNEZ, 2012).

l) Nuevas temáticas con voz y desarrollos –en cierto modo- propios.

Si bien es verdad que el florecimiento metodológico posterior al síntoma biográfico puso en el mapa estos usos y miradas, no siempre son coincidentes e igualmente comprometidas. Junto a usos puramente instrumentales, surgen otros más interesantes por ir más allá de la técnica, “militando” con el sentido y coherencia con el valor de la perspectiva. De este modo, vienen a coincidir tanto a historias de vida como método (las menos) con otras cargadas de contenido, coherencia y significado.

Ubicados en este segundo grupo, existe una perspectiva que, consciente del valor del enfoque, indaga y construye sentido en desarrollos específicos en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional del profesio-

rado. La aproximación biográfico-narrativa a estos espacios les dota de especial sentido y significado (BOLÍVAR, 2014; FERNÁNDEZ, 2010; MONTAGUD, 2015). Enfoque con especial potencial para desarrollo de la profesionalidad reflexiva (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2011), así como para indagar sobre la identidad profesional (BOLÍVAR, 2011; BOLÍVAR, FERNÁNDEZ y MOLINA, 2005; BOLÍVAR y RITACCO, 2016; DOMINGO y BARRERO, 2012; OCAÑA, 2006). En este sentido las historias de aprendizaje o de la escuela, mediante relatos de recuerdos y de experiencias de escuela, es constitutivo también como un recurso para la formación a partir de la primera identidad profesional (la vivida como estudiante) (RIVAS et. al, 2014; HERNÁNDEZ, SANCHO y RIVAS, 2011).

Otro tipo de redes emergentes vienen en línea con derivaciones del uso de este enfoque de investigación hacia la generación de espacios de formación. En este sentido reseñar las derivaciones de un proyecto de investigación en línea biográfico-narrativa (CORTÉS, LEITE y RIVAS, 2014; JIMÉNEZ, HERRERA y RIVAS, 2008) hacia una integración de momentos de formación desde relatos de escuela y reflexiones sobre la misma, interconectando la primera identidad (recuerdos de escuela) con la formación inicial y el inicio de la profesión docente.

¿Hacia dónde puede estar dirigiéndose el enfoque en educación? Nuevos retos y desafíos

El enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes se está volviendo crecientemente más seductor. Dentro de una metodología de corte “hermenéutico”, permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social.

Parafraseando un trabajo clásico de Celestine FREINET -cuando hablaba de “invariantes pedagógicos”-, es verdad que una vez consolidado el método, muchas cosas permanecen y se dan unos invariantes específicos, que se han apuntado con anterioridad. Se deja entrever una dialéctica entre los invariantes en argumentos, temáticas, procedimientos o herramientas ya suficientemente consolidadas, con otros temas emergentes, tan controvertidos como prometedores, que pueden suponer el siguiente salto evolutivo por venir.

La narración de lo vivido, lo creído y lo deseado, nos vincula con los otros y con la acción. Permite representar dimensiones relevantes de estas experiencias, sentimientos, propósitos, deseos y proyecciones -tradicionalmente ocultas- para permitir configurar la construcción social de la realidad. Accede a la cultura, lo oculto, lo implícito o lo explícito proyectado más allá de las evidencias empíricas y contrastables. Por lo que es una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde la óptica de la identidad, lo contextual y las intenciones desde las que nace, se construye o consolida el relato. Lo que requiere también interpretar los relatos y -consecuentemente las vidas y experiencias narradas- jugar dialógica e intertextualmente con ellos y con los contextos y momentos en los que se producen y para qué lo hacen.

Como advirtiera reiteradamente BAKHTIN (2010) el relato de vida es una manifestación activa de una determinada comprensión de la misma, por lo que es necesariamente contextual y fruto de un escenario y juego de intereses. Lo que construye verdades y sustenta argumentos, que igual no son sostenibles en otros momentos o con otros interlocutores. Aunque también -como advirtiera FERRAROTTI (1983), no es menos cierto que es a la par real en sus consecuencias y, por tanto, digno de ser tomado en consideración. Cuestión ésta que

alienta nuevos estadios de conciencia sobre la aproximación biográfico-narrativa al conocimiento práctico y profesional.

En este momento de controversia, crecimiento y disyuntiva, conviene reparar tanto en algunos replanteos y cuestionamientos, como en evoluciones interesantes y creativas. Tanto sean en temáticas, como en metodología.

La revisión denota este tipo de dialéctica al tiempo que muestra el avance del conocimiento pedagógico en este campo, alumbrando también de nuevas aristas para abordarlo, haciendo emerger nuevos retos y desafíos, que se vislumbran y apuntan, o que captan nuestra atención de revisores críticos del ámbito de estudio. Lo que da paso a estar recurrentemente en cuestión y en el candelero en foros en los que se debate la investigación alternativa. Ver diferentes foros y encuentros generados desde la *Asociación Multidisciplinar Investigación Educativa (AMIE)* y las actas de sus congresos CIMIE, en los que es cada vez más presente diferentes desarrollos del enfoque o usos novedosos que lo amplían.

La cuestión, pues, parece presentar una clara opción de investigación alternativa y comprometida (social y educativamente), insistiendo en el sentido de la investigación y en su para qué y al servicio de quién, así como de una ampliación y enriquecimiento del enfoque con otros aportes y metodologías que coadyuvan a la calidad de la investigación que desde él se genere.

El sentido de la investigación biográfico-narrativa

Establecidos los principios rectores que consolidaron el enfoque, el gran tema actual consiste en dilucidar su valor y el para qué de esta perspectiva. Son temas actuales relevantes tomar en consideración diversas llamadas de atención sobre si vale lo mismo cualquier relato o investigación. En este sentido, desde que

PARRILLA (2009) levantara la siguiente cuestión: ¿y si la investigación sobre inclusión no fuese inclusiva?, ya nunca serían las cosas lo mismo en el enfoque.

Con ello, se yergue un cuerpo relevante de cuestionamientos que alertan de que no todo vale. Y muchos trabajos, aún dentro de parámetros técnicamente pertinentes (de acuerdo al formato, diseño e instrumentación metodológica), puede que no sean tan pertinentes ética y educativamente hablando. Lo que aviva la tensión y la necesidad de permanecer atentos a usos y abusos del método, así como de derivaciones puramente instrumentalistas de nuevo gerencialismo. Repasando la dimensión política de la investigación y los desafíos éticos de “lo narrado” y lo analizado del mismo relato.

De este modo, cuando se aborda una investigación de corte biográfico-narrativa es fundamental tomar en consideración cuatro cuestiones clave. Fruto de estas coordenadas, la investigación biográfico-narrativa puede ser tanto educativa, comprometida, alternativa, ética, transformadora, etc., como todo lo contrario.

1. Determinar el objeto, el tema o problema de investigación, su ubicación y sopesar el posible interés del mismo. Grado de actualidad, si es un tema central de la investigación o no, si esta mirada es novedosa o reincidente...
2. Determinar la intención o perspectiva analítica. Es clave pues, indagar y precisar si su uso camina hacia mostrar, describir, ilustrar, justificar, formar, comprender o transformar. En este sentido se denunciaban usos folkóricos (ilustrativos o proyectos de curiosidades), estereotipados, que colonizaban o utilizaban (poniendo su voz para justificar otros usos, mensajes o intereses) o desposeían a los individuos de su voz y relato, o simplemente lo resti-

tuían (dando voz a “los sin voz”), que a lo máximo, llegaba a mostrar para ver y –a lo sumo- aprender. O bien, usos e intenciones más reflexivas y dialógicas, que permiten acceder a evidencias y comprensiones que posibilitan la concienciación y la transformación.

3. Determinar desde qué mirada se aborda. Incluyendo tanto la mirada a terceros como la introspectiva y autobiográfica. Pero, más concretamente, pues la lente marca el sentido, si es el sujeto el que habla de *motus proprio*, si es a requerimiento de un tercero (investigador, administración, institución, grupo social...), o fruto de una negociación y consenso con la verdad y la utilidad del relato. La voz y el relato muestran diferentes identidades e intereses que conviene tomar en consideración para ubicar y dar sentido y crédito a lo mostrado en la narrativa.
4. Por último, incidiendo aún más en este último aspecto, consiste en dilucidar a servicio de quién o de qué interés se produce el relato. Si es para mostrar, investigar, denunciar, transformar... En este sentido, el enfoque ha mantenido una presencia significativa en foros de debate sobre metodologías alternativas.

Avanzar en el enfoque metodológico

La teoría y la práctica del cambio educativo necesitan penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso.

Instaurada la racionalidad biográfico-narrativa y ampliada, mejorada y sistematizada

las metodologías en las que se apoya el enfoque y los diseños y desarrollos que lo operativizan, la cuestión parece caminar hacia dar un paso más. Comprender desde el respeto, la dignidad y el derecho a ser particular.

La revalorización de las historias de vida a partir del giro hermenéutico para comprender los fenómenos sociales como textos y la interpretación como atribución de sentidos y significados de las experiencias individuales y colectivas (institucionales o culturales), está dando paso a entender y ubicar estas narrativas (individuales, fragmentarias, subjetivas, parciales) en un marco socioestructural más amplio (naturaleza, territorio, cultura, clase social, género, modernización, cambio social, transmisión generacional, grupo de pares, crisis de los estilos de vida tradicionales, etcétera).

Además de hacer visibles las voces y sentimientos del cuerpo docente o de poder ejercer el dispositivo de reafirmación del conocimiento profesional, las historias de vida pueden constituir una plataforma para conocer los efectos de la reestructuración de la educación en las vidas docentes, así como una potente plataforma desde la que explorar y reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los docentes dentro de ella.

Frente a la persistente limitación planteada por ESTEBAN (2012) de que sólo se pueden visualizar aquellos elementos explícitos de la vida e identidad, o lo conscientemente expresado, por lo que se precisa desarrollar aproximaciones abiertas a la reflexión, el análisis y el diálogo con otras evidencias y miradas (preguntas constantes) en torno a relatos y experiencias de vida desde una mirada más dialógica y con posibilidades de generar y reconstruir teoría fundamentada desde los mismos. A partir de esta aproximación más dialógica, ir más allá, para deconstruir y reconstruir (con-

juntamente) conocimiento necesariamente contextual, histórico e inacabado, movilizando el poder de (re)interpretación, (re)ubicación y (re)construcción cognitiva.

Parece vislumbrarse también un espacio de avance en la línea de multimetodología biográfica (DOMINGO y MARTOS, 2017; ESTEBAN, 2012) o de la investigación mixta, con una perspectiva biográfico-narrativa, por partir de historias y relatos de vida como elemento central (temático y procedimental), y sometidos a debate, en dialéctica con otras evidencias, otras voces (investigador y otros informantes-clave significativos o alternativos). En este sentido, el enfoque podría decirse que más allá de una metodología particular es una plataforma metodológica de posibles recursos, miradas y desarrollos que abundan más hacia “mundos posibles” que a otras miradas mucho más acotadas y sistematizadas (LARROSA, 2017; ZHANG-YU y LALUEZA, 2017). Por lo que está abierto a desarrollos ciertamente personales, a un constante cuestionamiento y siempre en (re) construcción, por temática, informante, contexto, escenario de dramatización del relato y su posterior discusión...

Los debates acerca del método biográfico o historias de vida nos instigan a observar y comprender la importancia de tal método, no sólo como un instrumento de investigación sino también como un instrumento de formación que permite conocer al hombre y su relación con su recorrido escolar, posibilitando identificar aquello que fue realmente formador en su propia historia de vida.

Las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras, como narrativas de acción, se han de asentar en una “genealogía del contexto” que las dote de un sentido más extenso, y –al tiempo– otorgar toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Como hemos analizado en otro lugar (BOLÍVAR, 2014), si los relatos que los docentes hacen son siempre

singulares, situados en un espacio y tiempo; deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica y dialógica también.

Han (2015) ha planteado críticamente en su libro *El aroma del tiempo*, si nos pudiéramos encontrar en el “fin de la narrativa”, Analiza cómo el tiempo no sólo se ha acelerado sino que se ha atomizado, perdiendo el elemento que lo cohesiona, que lo unifica en una duración, lo que impide una narración coherente: “el tiempo narrado se descompone en una cronología vacía de acontecimientos. Deberíamos hablar de una enumeración, más que de una narración”, señala. Esta atomización o des-temporalización impediría hacer un relato coherente de sus vidas. El futuro dirá sobre los nuevos modos en que los humanos hacen de su vida una historia y, si esta ingravidez del tiempo, supone –como sugiere– el fin de la narratividad.

Por lo pronto, nos encontramos con humanos que tienen sus historias y estas son, particularmente en casos marginados, un medio privilegiado para conocer su mundo. En unos momentos en que los cambios sociales y política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción (GOODSON & LINDBLAD, 2011). El enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes se están volviendo crecientemente más seductores. Escuchar, recoger y analizar relatos de vida, y –como investigadores– escribir “historias de vida” es una línea de investigación en España cada vez más potente,

formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas para comprender el mundo de la docencia.

Referencias bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ALONSO, Luis Enrique. **La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1998.

AMBER, Diana. **Mayores de 45 años en desempleo: Historias silenciadas y desafíos de la formación**. Universidad de Granada: Tesis doctoral, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **The dialogic imagination: Four essays**. University of Texas Press, 2010.

BERTAUX, D. **Los relatos de vida. Perspectiva etno-sociológica**. Barcelona: Bellaterra, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru/SP: EDUSC, 2002b.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio. La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants. En GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (dir.). **Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire**. Paris: L'Harmattan, p. 59-96, 2011.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGUI, M.C. y ABRAHÃO, M.H. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 79-109, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergence, development and state fields. In: GOODSON, I., ANTIKAINEN, A., SIKES, P., & ANDREWS, M. (Eds.). **The Routledge International Handbook on Narrative and Life History**. Abindon, New York: Routledge, p. 202-213, 2016.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús, y FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio, FERNÁNDEZ, Manuel, & MOLINA, Enriqueta. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. **Forum Qualitative Social Research**, Berlín, v. 6, n. 1, p. 1-05, 2005.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlín, v. 7, n. 4, p. 1-43, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; RITACCO, Maximiliano. Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. **Opción**, Zulia-Venezuela, v. 32, n. 79, 163-183, 2016.

CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CONTRERAS, José. 2015. Profundizar narrativamente la educación. In: E. C. SOUZA, (Org.) **(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA. pp.17-39, 2015.

CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; LEITE MÉNDEZ, Analía Elizabeth; RIVAS FLORES, José Ignacio. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. **Tendencias pedagógicas**, Sevilla, n. 24, p. 199-214, 2014.

DE MIGUEL, Jesús M. **Auto/biografías**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

DOMINGO, Jesús & BOLÍVAR, Antonio. Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una

aproximación biográfico-narrativa. **Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica**, Salamanca, n. 14, 17-39, 1996.

DOMINGO, Jesús Domingo; FERNÁNDEZ, Juan de Dios Fernández; BARRERO, Beatriz. La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, 2014, v. 32, n. 1, p. 151-172, 2014.

DOMINGO, Jesús y BARRERO, Beatriz. Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. **Perspectiva Educativa**, Valparaíso, v. 51, n. 2, p. 88-115, 2012.

DOMINGO, Jesús y MARTOS, José M. ¿Cómo investigar la exclusión educativa?. **Forum Qualitative Social Research**, Berlín, v. 18, n. 2, Art. 3, 2017.

DOMINGO, Jesús; LUENGO, Julián J.; LUZÓN, Antonio y MARTOS, José M. Historias de vida e historia oral en Educación. **Perspectivas Docentes**, Tabasco, v. 35, p. 12-22, 2007.

DOMINGO, Jesús; MARTOS, José M. Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado: Estudio de caso. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 329-347, 2017.

ESCOLANO, Agustín & HERNÁNDEZ, José María (coords.). **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanchm 2002.

ESTEBAN, Moises. La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. **Revista de Ciencias Sociales**, Zulia-Venezuela, v. 18, n. 4, p. 587-600, 2012.

FERRAROTI, F. (1983). **Histoires et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Méridiens Klincksiek.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 14, n. 3, p. 17-32, 2010.

FISHER, Walter R. The narrative paradigm: An elabo-

ration. Communications Monographs, Santa Bárbara, v. 52, n. 4, p. 347-367, 1985.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José (dir.). **Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire**. Paris: L'Harmattan, 2011.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José y OCHOA, Carmen (2014). El giro narrativo en España: Investigación y Formación con enfoques auto/biograficos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 19, n. 62, p. 809-829, 2014.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, n. 20, p. 15-26, 2009.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. Bibliografía comentada. **Diálogos. Educación y formación de personas adultas**, Barcelona, v. 10, n. 38, p. 97-101, 2004.

GOODSON, Ivor y LINDBLAD, Sverker (Eds.). **Professional knowledge and educational restructuring in Europe**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

HAN, Byung-Chul. **El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse**. Barcelona: Herder, 2015.

HERNANDEZ, Fernando, SANCHO, Juana M. y RIVAS, José Ignacio. **Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto**. Barcelona: Dipòsit Digital Universitat de Barcelona, 2011 (<http://hdl.handle.net/2445/15323>).

HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana María y NUÑEZ, Claudio. **Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo**. Barcelona: Dipòsit Digital Uuniversitat de Barcelona, 2012. (<http://hdl.handle.net/2445/32345>).

HERNÁNDEZ, Fernando y RIFÀ, Montserrat (coords.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando, y ABERASTURI, Estibaliz. Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. **Tendencias Pedagógicas**, n. 24, 133-144, 2014.

JIMÉNEZ CORTÉS, Rocío; HERRERA PASTOR, David; RIVAS FLORES, José Ignacio. Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 226-237, 2008.

JIMÉNEZ, José Francisco. Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. **Interacción y Perspectiva**, Zulia-Venezuela, v. 2, n. 1, p. 27-45, 2012.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995

LARROSA, Jorge. **Pedagogía profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Amelia, HENÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana María y RIVAS, José Ignacio (2013). **Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida**- Barcelona: Dipòsit Digital Universitat de Barcelona (<http://hdl.handle.net/2445/47252>)

MARÍAS, Julián. **El método histórico de las generaciones**. Madrid: Revista de Occidente, 1967 [1949].

MARINAS, José M. & SANTAMARINA, Cristina (Eds.) **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid: Debate, 1993.

MARINAS, José-Miguel. **La razón biográfica: ética y política de la identidad**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

MARSAL, Juan F. (1969). **Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina**. Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato Di Tella, 1969.

MONTAGUD, Xavier. La narración de la experiencia profesional como expresión del conocimiento en Trabajo Social. **Cuadernos de Trabajo Social**, Madrid, v. 28, n. 2, p. 199, 2015.

MORIÑA, Anabel. **Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa**. Narcea Ediciones, 2016.

OCAÑA, Almudena. Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspec-

tiva biográfico-narrativa. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José (1947). Historia como sistema. In: **Obras completas**. Madrid: Revista de Occidente, v. 6, pp. 11-50, 1947.

PARRILLA, Ángeles. ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. **Revista de educación**, Madrid, n. 349, p. 101-117, 2009.

PUJADAS, Juan José. **El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

RIVAS FLORES, J. I., LEITE MÉNDEZ, A. E., & PRADOS MEJÍAS, E. (Coords). **Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2014.

RIVAS, Jose Ignacio, HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHE, Juana M., & NÚÑEZ, Claudio (Orgs.). **Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia**. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), 2012.

SANTAMARINA, Cristina. & MARINAS, José Miguel (1995). Historias de vida e historia oral. In: José María DELGADO & Juan GUTIÉRREZ (Eds.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1995, p. 257-285.

SARABIA, Bernabé y ZARCO, Juan. **Metodología cualitativa en España**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

SUSINOS, Teresa, y CEBALLOS, Noelia. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. **Revista de Educación**, Madrid, n. 359, p. 24-44, 2012.

SUSINOS, Teresa. Escuchar para compartir. Recon-

ciendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. **Revista de educación**, Madrid, n. 349, p. 119-136, 2009.

SUSINOS, Teresa; PARRILLA, Ángeles. Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 2, pp. 1-15, 2008.

SUSINOS, Teresa; PARRILLA, Ángeles. Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 11, n. 2, p.88-98, 2013.

VALLES, Miguel S. & BAER, Alejandro. Investigación social cualitativa en España: Presente, pasado y futuro. Un retrato. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlín, v. 6, n. 3, Art. 18, 2005.

VERD, Joan Miquel. La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico. **REDES. Revista hispana para el análisis de redes sociales**, Barcelona, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2006.

VILANOVA, Mercedes (1995). Por una historia sin adjetivos: 25 años de fuentes orales en España. **Historia y Fuente Oral**, Barcelona, n.14, p. 95-116, 1995.

VIÑAO, Antonio. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea. **Cultura escrita y sociedad**, Gijón, n. 8, p. 183-200, 2009.

ZHANG-YU, Cristina; LALUEZA, José Luis. Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. **Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación**, Sevilla, n. 39, p. 1-15, 2017.

Recibido em: 26.06.2018

Aprovado em: 10.09.2018

Antonio Bolívar Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Principales líneas de trabajo y publicaciones: asesoramiento curricular y formación de profesores, Innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizacional, e Investigación biográfico-narrativa. Forma parte del Grupo de Investigación "FORCE" (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) y dirige la Revista "Profesorado". Asimismo es miembro de Comités editoriales o científicos de numerosas revistas. Ha sido

Investigador Principal en varias Proyectos de Investigación. Igualmente ha participado en numerosos Congresos, entre ellos el V CIPA. Entre sus libros: *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola* (Bauru/SP: EDUSC, 2002); *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* (Porto: Edições ASA, 2003); (con J. Domingo y M. Fernández) *La investigación biográfico-narrativa en educación* (Madrid: La Muralla, 2001); *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (Porto: Fundação Manuel Leão, 2012). Email: abolivar@ugr.es

Jesús Domingo Segovia profesor de la Universidad de Granada (España). Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar. Doctor en Ciencias de la Educación. Especialista en “asesoramiento curricular, investigación biográfica y narrativa, Trabaja también sobre formación del profesorado y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del binomio calidad y equidad. Email: jdomingo@ugr.es

Universidad de Granada – Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 – Granada-Espanha
Tel: +34 958243977

A INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS

■ CARMEN CAVACO
Universidade de Lisboa

RESUMO O artigo tem como principal objetivo a elaboração de uma análise sobre a investigação biográfica, realizada em Portugal, nas últimas décadas. Na metodologia, optámos pela meta-análise baseada na recolha documental de teses de doutoramento, com referência ao uso da abordagem biográfica. A recolha documental resultou de uma pesquisa on-line no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e na base de dados da Biblioteca Nacional. Nessa pesquisa, identificámos 38 teses de doutoramento que faziam referência à investigação biográfica, contudo seleccionámos apenas 15 para análise, de acordo com critérios definidos. A análise das teses de doutoramento permitiu compreender que a investigação biográfica em educação é, essencialmente, filiada às Ciências da Educação, à Sociologia e à Antropologia. Os temas mais estudados na investigação biográfica em educação são o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores. A análise das teses de doutoramento permitiu identificar a diversidade e a redundância de conceitos usados na referência à “narrativa de si”, assim como a autonomia da abordagem biográfica, do ponto de vista epistemológico e metodológico. Este foi um primeiro trabalho de recolha e análise, a ser aprofundado posteriormente.

Palavras chave : Investigação biográfica. Educação. Portugal.

ABSTRACT **BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION IN PORTUGAL**

The main aim of this article is the elaboration of an analysis of the biographical research carried out in Portugal, in the last decades. The methodology is a meta-analysis based on the data collection of doctoral theses, with reference to the use of the biographical approach. An online data collection was done in the RCAAP (Scientific Repositories of Open Access of Portugal) and in the National Library database. We identified 38 doctoral theses, but we selected only 15 for analysis, according to defined criteria. The biographical research

in education, in Portugal, is essentially affiliated in the Sciences of Education, Sociology and Anthropology. The most studied themes in the biographical investigation in education are the professional development and the identity of the teachers. With the analysis of the doctoral theses we identify the diversity and redundancy of concepts used in biographical research, and the autonomy of the biographical approach, from the epistemological and methodological point of view. This was a first work of collection and analysis that must be further deepened.

Keywords: Biographical research. Education. Portugal.

RESUMEN

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL

El artículo tiene como principal objetivo la elaboración de un análisis de la investigación biográfica llevada a cabo en Portugal en las últimas décadas. En la metodología, optamos por el meta-análisis fundado en el relevamiento documental de tesis de doctorado, que hacen referencia al uso de la perspectiva biográfica. Hemos hecho una búsqueda online, en el RCAAP (Repositorio Científico de Acceso Abierto en Portugal) y en la base de datos de la Biblioteca Nacional. En esta investigación identificamos 38 tesis de doctorado que hacían referencia a la investigación biográfica, pero seleccionamos sólo 15 para el análisis, de acuerdo con criterios definidos. El análisis permitió comprender que la investigación biográfica en educación es, esencialmente, afiliada a las Ciencias de la Educación, la Sociología y la Antropología. Los temas más estudiados en la investigación biográfica en educación son el desarrollo profesional y la identidad de los profesores. El análisis de las tesis de doctorado permitió identificar la diversidad y la redundancia de conceptos usados en la investigación biográfica, así como, la autonomía de la perspectiva biográfica, desde el punto de vista epistemológico y metodológico. Este fue un primer trabajo de recogida y análisis que tendrá que ser profundizado en estudios posteriores.

Palabras clave: Investigación biográfica. Educación. Portugal.

Introdução

Neste texto pretendemos analisar a investigação biográfica em educação, no contexto português, nas últimas duas décadas. Ao longo do texto, opta-se pela designação *investigação biográfica* por se considerar que engloba os

trabalhos centrados na multiplicidade de formas de estudo da *"narrativa de si"* (DELORMOMBEGER, 2000). Na sociedade contemporânea a *"narrativa de si"* tem vindo a ganhar projecção em diversos domínios como "a literatu-

ra, os meios de comunicação social, as ciências sociais e as práticas de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p.1), no decurso de uma maior preocupação com o ator, com a acção e com a formação. Entre as práticas centradas na “*narrativa de si*” a história de vida constitui uma “forma privilegiada da representação individual e identitária” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 6). Como destaca Christine Delory-Momberger (2000) o uso contemporâneo da história de vida enquadra-se num movimento histórico de emergência de “configurações plurais e divergentes da identidade biográfica” (2000, p. 7), num tempo marcado pela complexidade do social, do individual e das relações de interdependência que estabelecem entre si. A emergência do uso da “*narrativa de si*” na investigação nas Ciências Sociais e Humanas é coincidente com o reconhecimento do ator, da sua experiência, da sua capacidade reflexiva e do seu saber.

A análise realizada neste texto baseia-se no pressuposto de que a abordagem biográfica tem autonomia (FERRAROTTI, 2013) relativamente ao paradigma científico dominante, porque põe em causa os pilares epistemológicos e metodológicos que estruturam a ciência moderna. Deste modo, consideramos que mais do que um método de recolha e tratamento de informação, a abordagem biográfica é uma perspectiva que entende a ciência e o ser humano, numa linha compreensiva e holística que reconhece a existência do sujeito, a sua complexidade e especificidade. A abordagem biográfica, na nossa perspectiva, enquadra-se no *paradigma emergente* (SOUSA SANTOS, 1987), que tem em conta quatro pressupostos epistemológicos com consequências na dimensão metodológica: i) todo o conhecimento científico-natural é também científico-social; ii) todo o conhecimento é local e total; iii) todo o conhecimento é autoconhecimento; iv)

todo o conhecimento científico visa transformar-se em senso comum. Estes pressupostos integram e enquadram o que Ferrarotti (1988) considera ser a autonomia do método biográfico – o reconhecimento da subjetividade como conhecimento e o caráter histórico da narrativa. Nesse sentido, Ferrarotti (1988) afirma que para se respeitar “o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade e historicidade) devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico” (p. 29). Na nossa perspectiva, a especificidade da investigação biográfica exige um enquadramento nos pilares do *paradigma científico emergente* (SOUSA SANTOS, p. 1987).

O texto é ancorado numa meta-análise de teses de doutoramento de investigação biográfica, realizadas em Portugal. A análise dos trabalhos de investigação biográfica, em educação, embora seja uma tarefa difícil parece-nos fundamental. Primeiro, porque nos parece importante um trabalho de síntese sobre a investigação biográfica desenvolvida em várias áreas científicas das Ciências Sociais, nas últimas duas décadas, como contributo para a difusão do conhecimento científico produzido neste domínio, do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico. Segundo, porque a investigação biográfica suscitou, no passado e continua a suscitar no presente, críticas no seio da comunidade científica das Ciências Sociais e Humanas.

Na análise da investigação biográfica em educação procurámos problematizar os domínios epistemológicos e metodológicos. A investigação biográfica é marcada pela complexidade, diversidade, mas também pela contestação. Trata-se de uma investigação exigente ao nível metodológico e ético. À semelhança do que defende Gaston Pineau (1999), consideramos, que a abordagem biográfica é difícil, porquanto “coloca questões de fundo, do

ponto de vista epistemológico, metodológico e deontológico” (p. 325), o que justifica a importância de uma reflexão crítica por parte dos investigadores.

O artigo é composto por quatro partes, além da introdução e da conclusão. A primeira parte foca-se na explicitação da metodologia adoptada na recolha, tratamento e análise dos dados. A segunda parte centra-se na análise e problematização dos conceitos usados na abordagem biográfica. A terceira parte foca-se nos temas e campos científicos nos quais se filia a investigação biográfica. A quarta parte refere-se às dimensões epistemológica e metodológica da investigação biográfica.

Metodologia

A análise sobre a investigação biográfica em educação resultou de um processo de identificação, recolha e tratamento de dados presentes em teses de doutoramento, em projetos de investigação e em dissertações de mestrado, realizados em Portugal, nas últimas duas décadas. Na sociedade contemporânea, a multiplicidade da investigação sobre um mesmo objeto de estudo, origina uma dispersão e dificuldade de acesso à informação, apesar da existência de complexos sistemas de informação, à escala mundial, o que justifica a importância da meta-análise. A meta-análise surge nos anos de 1930 associada à síntese de investigações experimentais, na biologia, na física e na psicologia (LAROCHE, 2015), o que permite compreender a sua proximidade ao paradigma quantitativo. A incidência em estudos de natureza experimental facilita o recurso à análise estatística, usada como estratégia de síntese dos dados produzidos. O procedimento de meta-análise é pertinente e útil no âmbito das Ciências Sociais, nomeadamente, nas investigações de natureza qualitativa, contudo é necessário atender-se à especificidade e a com-

plexidade da informação e dos conhecimentos produzidos, adoptando-se outras formas de síntese que contribuam para a difusão desse conhecimento científico.

A primeira fase deste processo consistiu na identificação de teses de doutoramento centradas na investigação biográfica e não se revelou tarefa fácil, apesar da existência de vários repositórios e bases de dados de trabalhos científicos, como é o caso do RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e da base de dados da Biblioteca Nacional. Na primeira fase, os documentos foram identificados a partir de uma pesquisa realizada online, nos vários repositórios e bases de dados, na qual optámos por colocar palavras-chave associadas à investigação biográfica, tais como: investigação biográfica, história(s) de vida, entrevista biográfica, abordagem biográfica, biografia, autobiografia, narrativa de vida e autoformação. A identificação dos trabalhos de investigação biográfica realizados em Portugal foi uma tarefa difícil porque a maioria dos trabalhos não faz referência à dimensão biográfica no título, nem nas palavras-chave. Na segunda fase elaborámos uma grelha com referência ao nome do autor, data do trabalho, título e área científica e tipo de trabalho.

A terceira fase incidiu na consulta dos documentos para verificação da dimensão metodológica da pesquisa. Na terceira fase, optámos por seleccionar apenas os trabalhos que apresentavam uma explicitação e fundamentação da opção metodológica pela investigação biográfica. No início identificámos 38 teses de doutoramento, contudo, seleccionámos apenas 15 para análise, de acordo com os critérios anteriormente explicitados. Na quarta fase elaborámos uma grelha de análise, com alguns temas de relevo para a elaboração da síntese – objetivo de estudo, enquadramento epistemológico, teórico e metodológico, conceitos usados e autores identificados.

Investigação biográfica – a redundância conceptual

Os estudos analisados revelam a existência de uma grande diversidade e flutuação terminológica na investigação biográfica. Essa diversidade e flutuação são evidentes na análise da globalidade dos trabalhos, contudo, por vezes também está presente no interior de um mesmo trabalho. Os conceitos relacionados com a investigação biográfica são diversificados e, por vezes, usados de um modo indiferenciado, embora possam remeter para elementos distintos. Os conceitos usados pelos autores para se referirem à investigação biográfica, centrada na “narrativa de si”, são *histórias de vida, método biográfico, abordagem biográfica, metodologia de investigação biográfico-narrativa, abordagem autobiográfica, perspectiva biográfica, investigação narrativa, investigação biográfica e metodologia de histórias de vida*. A diversidade de conceitos, na nossa perspectiva, justifica-se com a emergência de designações diferentes em função de correntes e áreas científicas distintas, de dificuldades e problemas de tradução do conceito de uma língua para outra, mas também pela falta de rigor e clareza conceptual no uso da terminologia. Alguns autores de referência apontam essa questão, associando-a à inexistência de um campo científico específico e unificado, como destaca Christine Delory-Momberger:

[...] enquanto a pesquisa biográfica adquiriu há trinta anos, nos países anglo-saxões, uma coerência teórica e prática que a constitui em um verdadeiro campo disciplinar (*Biography research, Biographieforschung*), ela é, para a universidade e a pesquisa francesas, uma terra incógnita, cuja denominação, por si só, provoca questionamentos [...] o que se costuma entender na França por abordagem biográfica diz respeito a fatos e práticas díspares em domínios heterogêneos das ciências humanas e sociais. (2008, p. 25-26)

A diversidade e a flutuação terminológica colocam problemas de clareza conceptual, que podem originar dificuldades na leitura e no entendimento dos trabalhos científicos como destaca Joan Pujadas “existe atualmente uma terminologia redundante e, às vezes, polissémica que pode dificultar a compreensão por parte do leitor sobre a que nos referimos em cada caso” (2000, p. 135). Os próprios investigadores são confrontados com dificuldades quando iniciam um trabalho de investigação biográfica, como se depreende em algumas teses de doutoramento analisadas. Nos trabalhos analisados surge, com frequência, a dificuldade na distinção dos termos “*narrativa de vida*” e “*história de vida*”. Numa tentativa de clarificação recorrem a vários autores, que defendem que a *narrativa de vida* é o relato, oral ou escrito, produzido pelo sujeito da pesquisa sobre a totalidade ou parte da sua vida. A *história de vida* é o documento que articula a narrativa de vida, dados resultantes de outras fontes e a sua análise, em função de um determinado objeto de estudo. No entanto, esta tentativa de distinção não é simples, nem consensual. Alaix Lainé embora sublinhe esta distinção entre os dois conceitos também reconhece que “há já um pouco de história na narrativa” (2004, p. 140), no sentido, em que o relato não é desprovido de análise e de uma organização realizada pelo próprio sujeito participante na investigação.

Daniel Bertaux (2016) opta pelo termo *narrativa de vida*, por considerar que *história de vida* apresenta o inconveniente de não permitir a distinção entre a história vivida por uma pessoa e a interpretação que esta poderá realizar do vivido. Nesse sentido, *narrativa de vida* é a narrativa que uma pessoa faz a uma outra da sua experiência de vida numa interacção face a face (BERTAUX, 2016), o que envolve um processo de selecção, de ordenação, de junção, de articulação, ou seja, de (re)elaboração e

análise. Bertaux reconhece que a *narrativa de vida* resulta de um trabalho de (re)elaboração do vivido, sendo uma construção individual e subjetiva, inscrita social e culturalmente. Christine Delory-Momberger (2000) considera que a *história de vida* resulta da elaboração da *narrativa de vida*. Defende que *narrativa de vida* emerge de uma operação cognitiva e emocional, marcada pela dimensão cultural e social, baseada na linguagem. Nesse sentido, na narrativa o sujeito interpreta a sua própria vida, explicitando as etapas e os campos temáticos da sua própria construção biográfica, através de um processo de reconstrução reflexiva. Ou seja, “é a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

À diversidade e flutuação terminológica na designação da investigação biográfica surge também associada uma variedade de termos referentes às fontes e técnicas usadas na investigação: *biografia, autobiografia, entrevista biográfica, narrativas, relatos, relatos biográficos, entrevistas semiestruturadas e entrevistas abertas*. A autora de uma das teses analisadas refere “a terminologia utilizada para designar estas fontes [...] é ainda hoje muito variada e frequentemente pouco esclarecedora das fronteiras entre os diferentes tipos de documentos” (ANÍBAL, 2014, p. 4). Contudo, consideramos importante destacar que a flutuação terminológica, e a falta de rigor e clareza conceptuais que, por vezes, lhe estão associados, não é um problema específico da investigação biográfica, pelo contrário, verifica-se, com alguma frequência, em outros domínios científicos.

Gaston Pineau considera que apesar da flutuação terminológica, os trabalhos centrados na investigação biográfica têm um enfoque comum – “a entrada pela vida e não pelo ínti-

mo ou pelo tempo” (1999, p.321). Na análise da investigação biográfica que efetuámos é possível corroborar a existência de um enfoque comum – a experiência de vida dos sujeitos estudados, recorrendo a processo de *biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2008), através da *escrita de si* (GUSDORF, 1991) e das narrativas de si (DELORY-MOMBERGER, 2008). Esse enfoque comum é apoiado num conjunto de elementos epistemológicos que dão unicidade e coerência à investigação biográfica, e permitem a produção de conhecimentos científicos sobre a educação e os sujeitos aprendentes, a partir de investigações alicerçadas em campos disciplinares distintos. O uso da “*narrativa de si*” nas Ciências Sociais resulta de múltiplas perspectivas, que não são necessariamente marcadas por “uma verdadeira divergência de posições” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 6), como se verificou através da análise da investigação biográfica em educação, realizada em Portugal.

Investigação biográfica em educação: temas e campos científicos

A investigação biográfica incide essencialmente nos temas da educação e da formação, numa perspectiva muito ampla, enquanto processos que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida. Estes temas estão presentes na totalidade das teses de doutoramento analisadas. O tema da identidade surge num número elevado de trabalhos, umas vezes enquanto tema central e único do trabalho, outras vezes numa articulação entre desenvolvimento profissional e identidade. O desenvolvimento profissional e a identidade dos professores são os temas mais estudados nas teses de doutoramento analisadas (ARCO, 2015; BRAGANÇA, 2009; BORRALHO, 2001; COSTA, 2014; CUNHA, 2013; MADUREIRA, 2012; SAR-

MENTO, 2000; VEIRA, 1996), tratando-se neste caso de investigações filiadas às Ciências da Educação, à excepção da última referência (VIEIRA, 1996), que se filia à Antropologia. O segundo tema mais abordado nas teses de doutoramento de investigação biográfica é o processo de formação, e de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais de adultos pouco escolarizados (ANÍBAL, 2014; CALHA, 2015; PEREIRA, 2017), todos filiados na Sociologia. Os restantes trabalhos centram-se na questão de género (COUCEIRO, 2000), na relação de escritores com a escrita (NOGUEIRA, 2005), na identidade profissional do educador social (CANASTRA, 2007) e nos sem-abrigo (SILVA, 2011). As teses de doutoramentos analisadas são centradas no estudo de adultos, não se registando nenhuma orientada diretamente para o estudo da juventude e/ou infância. O enfoque biográfico foi orientado na globalidade dos trabalhos para uma dimensão individual, não se registando o uso de biografias coletivas ou o recurso ao estudo do grupo primário.

O recurso à “*narrativa de si*” no âmbito científico, surgiu no campo da Sociologia e da Antropologia Cultural, nos anos de 1920, nos Estados Unidos da América, sob a influência da hermenêutica Alemã. Dilthey (1833-1911) defendia a importância da compreensão dos fenómenos humanos e atribui um papel fundamental à autobiografia, por considerar que esta revela o modo como a nossa consciência se apropria da experiência de vida, dos factores culturais e históricos, elaborando uma unidade coerente e articulada. Nesse sentido, “a vida não se nos dá de modo imediato, só é esclarecida mediante a objectivação do pensamento” (DILTHEY, 1949, p. XIX). Dilthey considerava o sujeito na sua dupla dimensão pessoal e social, ao defender que a vivência é um elemento composto, resultante da interdependência entre as influências da comunidade e o que a pessoa é para si própria.

Sublinha que os indivíduos transportam “uma mistura de sentimentos de poder e de pressão, de sentimentos de comunidade e de ‘ser para si’, de vinculação externa e de liberdade” (DILTHEY, 1949, p. 70). Com base na influência hermenêutica, passou a reconhecer-se que os documentos biográficos são fundamentais para o estudo de fenómenos sociais e culturais, através dos atores sociais. A complexidade dos fenómenos sociais e o desconhecimento das culturas em estudo contribuíram para que os investigadores reconhecessem a importância de ter acesso ao modo como as pessoas interpretam a sociedade, a cultura, os outros e as suas vivências.

O uso da “*narrativa de si*” na investigação em Ciências Sociais e Humanas tem vindo a assumir formas diversificadas, as quais também sofreram alterações ao longo dos tempos. Na Sociologia o biográfico tem vindo a ser, essencialmente, entendido como técnica de recolha de dados empíricos sobre os fenómenos sociais. Na Antropologia é tido como um método fundamental para o estudo de fenómenos culturais. Nas Ciências da Educação o biográfico começou por ser entendido como abordagem ampla, orientada para a investigação-formação-ação, com a finalidade de compreensão e, simultaneamente, de promoção do processo de formação, para se assegurar a mudança individual e coletiva.

Os trabalhos de investigação biográfica analisados filiam-se a três campos científicos distintos – as Ciências da Educação (11 teses), a Sociologia (3 teses) e a Antropologia (1 tese), tendo sido concluídos entre 1996 e 2017. Estes números revelam que a investigação biográfica tem vindo a ser mais usada nas Ciências da Educação do que em outras áreas científicas das Ciências Sociais e Humanas, o que se pode justificar devido ao seu carácter transdisciplinar e ao facto de ser um domínio científico mais recente, com

maior permeabilidade aos princípios epistemológicos do *paradigma emergente* (SOUSA SANTOS, 1987) onde consideramos que se inclui a abordagem biográfica. As Ciências da Educação focam-se no estudo de fenómenos educativos, nos quais se cruza o individual e o coletivo, o pessoal e o social, pelo que, do ponto de vista epistemológico, se assume o carácter inseparável destas diferentes dimensões. Os domínios científicos são identificados nos trabalhos e influenciam de um modo determinante o enquadramento conceptual da investigação, contudo, a análise permitiu verificar a grande influência da Etnosociologia, nos trabalhos filiados à Antropologia, à Sociologia e às Ciências da Educação.

Nas teses de doutoramento analisadas a perspectiva ampla de investigação-formação defendida no âmbito das Ciências da Educação é marcada pela ausência. Apenas dois destes trabalhos de investigação (COUCEIRO, 2000; BRAGANÇA, 2009) associam a dimensão da investigação com a formação, nos restantes trabalhos a abordagem biográfica é orientada, essencialmente, para a investigação. Todavia, é necessário referir que a influência da corrente das Histórias de Vida em Formação é notória em dissertações de mestrados, nomeadamente, as realizadas no âmbito da Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e do ISPA. Estas dissertações de mestrado, que ultrapassam a centena, são centradas na realização de uma narrativa autobiográfica, com enfoque no percurso de formação, analisado pelo próprio sujeito, que assim assume, simultaneamente, o papel de sujeito e investigador do seu próprio processo de formação. O sujeito-investigador identifica através da narrativa um problema ou desafio, a partir do qual concebe um projeto de intervenção. Considera-se que o processo de reflexão, inerente à (re)elaboração da experiência, à análise teórica do processo de formação do

sujeito e à elaboração de um projeto profissional, desencadeia um processo formativo para os implicados. Desse modo, entende-se que “não são os sujeitos formados que produzem a sua história de vida. É a história de vida que forma os sujeitos” (PINEAU, 1999, p. 314).

Na análise de teses de doutoramento, torna-se evidente que a abordagem biográfica, em Portugal, tem vindo a ser sobretudo usada numa perspectiva de investigação, à semelhança do que acontece em outros domínios científicos, como a Sociologia e a Antropologia. Os autores mais citados no enquadramento epistemológico, teórico e metodológico sobre investigação biográfica filiam-se aos campos da Sociologia, da Ciências da Educação e da Antropologia, sendo de destacar Franco Ferraroti, Daniel Bertaux, Norman Denzin, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Matthias Finger, António Nóvoa, Ivor Goodson, Geert Kelchtermans, Jean-Poirier, Simone Clapier-Valladon e Paul Raybaut.

Investigação biográfica em educação: dimensão epistemológica e metodológica

Na investigação biográfica em educação é necessário ter em conta a dimensão epistemológica e metodológica, assim como a sua interdependência. A “narrativa de si” nas teses de doutoramento é usada, essencialmente, enquanto método de investigação que permite a compreensão de fenómenos sociais, culturais e educativos, na sua complexidade, especificidade e a partir do ponto de vista dos atores sociais. A opção pelo método biográfico é associada à natureza dos objetos em estudo, que com frequência remetem à compreensão de processos de desenvolvimento e formação, para o estudo da identidade e para o modo como as pessoas se percebem e entendem o mundo. A investigação biográfica é funda-

mentada na pesquisa centrada no sujeito-ator, na sua experiências e nas suas representações, reconhecendo-se a dimensão relacional. A forma e o conteúdo das narrativas permitem compreender, por um lado, o modo como o sujeito entende o mundo, os outros e se entende a si próprio, por outro lado, o próprio processo de formação e a dimensão identitária e existencial do sujeito. Esses elementos são destacados nas teses de doutoramento como um dos principais contributos da investigação biográfica. Nas teses de doutoramento reflete-se a discussão epistemológica que está associada à autonomia da abordagem biográfica – o ator enquanto sujeito individual e social e a sua subjetividade. De seguida focamo-nos nessas duas dimensões que caracterizam a investigação biográfica.

O modo dicotómico de pensar o ser humano, como ser social, totalmente condicionado pelas estruturas, sem nenhuma autonomia, ou como ser individual, completamente livre, autónomo, circunscrito à autonomia, à dimensão psicológica, resulta de um modo simplificado de classificar os fenómenos sociais, culturais e educativos, característico do paradigma predominante na ciência moderna. Esta perspectiva coloca constrangimentos à investigação científica nas Ciências Sociais e Humanas, com consequências que limitam o desenvolvimento do conhecimento científico. No paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 1987) quando se diz que todo o conhecimento científico-natural é científico-social critica-se de forma manifesta o pensamento ancorado em dicotomias, colocando em evidência a interdependência entre os fenómenos. Por isso, no paradigma emergente defende-se um conhecimento não dualista, um conhecimento que resulta da capacidade de ultrapassar distinções que nos são familiares e naturalizadas. É nesse sentido que Franco Ferrarotti (2013) refere-se à importância do investimento num outro paradigma

científico, um paradigma que não seja disciplinar, nem interdisciplinar, mas *pós-disciplinar*.

A investigação biográfica fundamenta-se epistemologicamente no reconhecimento do sujeito-ator, entendendo-o numa relação dialética e de interdependência entre o individual e o social. Na investigação biográfica reconhece-se a interdependência entre fatores sociais e individuais, no pressuposto que “se nós somos, todo o indivíduo é, a apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, nós podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27). Ferrarotti afirma que “não há indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos” (2013, p.20), como tal a oposição entre indivíduos e sociedade não tem sentido. Na investigação biográfica, reconhece-se a interdependência entre fatores sociais e individuais, no pressuposto de que “se nós somos, todo o indivíduo é, a apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, nós podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27). Ferrarotti afirma que “não há indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos” (2013, p. 20), como tal, a oposição entre indivíduos e sociedade não tem sentido. Na investigação biográfica, como é notório nas pesquisas analisadas, não se aborda a questão numa lógica binária e dicotómica, mas se orienta o estudo para a compreensão das interdependências de relações entre indivíduos e sociedade, para o tipo de relações e para a influência recíproca, na tentativa de compreender “a socialidade do indivíduo e, ao mesmo tempo, definir e interpretar as dimensões que não são sociais” (FERRAROTTI, 2013, p. 21). O sujeito, de acordo com Ferrarotti, “mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo” (1988, p. 26). Deste modo, o sujeito é o resultado da influência das

estruturas sociais e da forma como se apropria das mesmas, usando uma margem de autonomia, que define o seu *poder de acção* (DELOY-MOMBERGER, 2008; FERRAROTTI, 2013).

A visão de síntese e interdependência entre o social e o individual é explicitada pelos autores das teses de doutoramento em análise. A investigação biográfica permite o acesso ao modo como o sujeito se apropriou das suas vivências e ao modo como mediatiza, filtra e volta a traduzir na sua subjetividade as estruturas sociais e os elementos históricos que condicionam a forma e o conteúdo da sua narrativa biográfica. As biografias são narrativas de vida que se “inscrevem em condições socio-históricas da época e da cultura (ou das culturas) às quais pertencemos” (DELOY-MOMBERGER, 2014, p. 37). Deste modo, “a narrativa biográfica concretiza uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual” (DELOY-MOMBERGER, 2014, p. 28).

O paradigma científico dominante, ao procurar assegurar a objetividade e a generalização, fez desaparecer da investigação o ator “enquanto sujeito empírico” (SOUSA SANTOS, 1987, p. 50), por este ser portador de valores, crenças, por ter capacidade de refletir e de (re)interpretar o vivido em permanência. Na tentativa de assegurar a objetividade e a generalização as Ciências Sociais, adoptou o paradigma científico das Ciências Naturais, o que originou uma simplificação do estudo dos fenómenos humanos. O paradigma emergente critica a simplificação do estudo dos fenómenos humanos e propõe que se assuma que o conhecimento científico é autoconhecimento, como tal a ciência é autobiográfica (SOUSA SANTOS, 1987), princípio já defendido por Dilthey, quando afirmava que “toda a ciência é ciência da experiência, sendo que que a experiência encontra o seu sentido e validade na consciência” (1949, p. 5).

A investigação biográfica em educação, analisada através das teses de doutoramento, reconhece à subjetividade do sujeito um valor de conhecimento, porquanto esta é entendida como a interpretação que o sujeito faz do seu vivido. As várias investigações analisadas procuram, através de formas distintas, compreender o sentido que os sujeitos atribuem à experiência. Nestas investigações, assume-se que a “*narrativa de si*” é subjetiva e está em permanente mudança. Contudo, é marcada na forma e no conteúdo por determinantes sociais e históricas, e ao investigador interessa compreender essa subjetividade e esse modo de socialização da experiência do ator.

A subjetividade é uma capacidade inerente ao ser humano, como defende António Damásio, sendo imprescindível para a consciência, por isso sem um espírito dotado de subjetividade, nós “não poderíamos saber que existimos, e muito menos quem somos e aquilo em que pensamos” (2010, p. 20). Segundo Damásio (2010), a nossa capacidade de memorização e de argumentação derivam, em grande parte, da subjetividade, assim como a linguagem, a criatividade, a amizade, o amor, o sofrimento e a alegria. Sem subjetividade, não haveria conhecimento, não haveria história, nem cultura. Por isso o homem não seria como o conhecemos, atualmente, sem a sua subjetividade. Reconhecer a subjetividade do ser humano é reconhecer as suas capacidades, os seus saberes, o seu modo de compreender o mundo, os outros e de se compreender a si próprio, o que “conduz o investigador a reconhecer que não sabe, e que só pode começar a saber com os outros” (FERRAROTTI, 2013, p. 23), com os seus saberes e os saberes que eles constroem consigo, “nas conversas e nas narrativas” (FERRAROTTI, 2013, p. 23). Para captar essa subjetividade os investigadores adoptam a *epistemologia da escuta* (Canário, 2005), procurando estabelecer relações de respeito, de empatia,

de colaboração e de partilha, com os atores da pesquisa.

A opção pela observação participante e/ou não participante em articulação com a entrevista biográfica está presente em várias investigações (BORRALHO, 2001; PEREIRA, 2017; SILVA, 2011; VIEIRA, 1996). Algumas investigações combinam vários tipos de material biográfico, nomeadamente, entrevista biográfica e portfólio (ANÍBAL, 2014), entrevista biográfica e fontes documentais (CANASTRA, 2007), narrativa biográfica e autobiografia (CUNHA, 2013). Algumas investigações centraram-se unicamente na realização de entrevistas biográficas (ARCO, 2015; MADUREIRA, 2012; PEREIRA, 2017; SARMENTO, 2000), em autobiografias (BRAGANÇA, 2009; COSTA, 2014; COUCEIRO, 2000) e portfólios (CALHA, 2015). A diversidade de técnicas usadas e a multiplicidade que resulta da conjugação de várias técnicas reforçam o caráter compósito da investigação biográfica. Regista-se a possibilidade de inovação e de construção de um dispositivo metodológico adaptado à medida de cada investigação, para se assegurar que o processo tem sentido para o investigador e para os sujeitos da investigação.

A investigação biográfica, do ponto de vista epistemológico e ético, inscreve os participantes na pesquisa enquanto sujeitos, considerando-se a sua mobilização de um modo voluntário, informado e participativo. Além disso, entende-se a narrativa que produzem, enquanto (re)elaboração e análise do sua experiência de vida, ou seja, a narrativa traduz do ponto de vista da forma e do conteúdo, um saber de que o sujeito é detentor. A narrativa produzida no âmbito da investigação tem um valor heurístico para o sujeito e para o investigador. Nestes casos, a investigação biográfica contribui para o reconhecimento do sujeito, por si e pelo(s) outro(s), o que tem consequência na transformação da *relação com o saber* e na *relação com o poder* (LAINÉ, 2004). Contudo,

quando o investigador não domina ou não respeita as dimensões epistemológicas, metodológicas e éticas da investigação biográfica há sérios riscos desta premissa não ser assegurada, originando-se perversões que podem ter consequências negativas.

As questões éticas são destacadas como preocupação em várias teses de doutoramento. A investigação biográfica constrói-se na relação entre o investigador e o sujeito da pesquisa, o que é notório nas teses de doutoramento analisadas. Os investigadores no capítulo referente à metodologia destacam, com frequência, critérios que tiveram em conta na identificação dos sujeitos da pesquisa e o tempo inicial de construção da relação de respeito, confiança, empatia, colaboração, implicação e partilha. Esse tempo pode ser mais reduzido quando o investigador já tem uma relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa, mas pode ser um processo longo quando essa relação ainda não existe e é despoletada apenas pela pesquisa. Os investigadores referem-se à insegurança inicial relativamente à sua capacidade de envolvimento dos sujeitos na investigação, sobretudo, porque sabem da exigência de tempo e de implicação na reflexão, mas também da exposição da sua forma de pensar e de agir. A narrativa de vida constrói-se durante o processo de socialização com o investigador, a forma e o conteúdo orientam-se em função da experiência do sujeito, do tema da pesquisa, das expectativas do investigador e do tipo de relação que se estabelece. A narrativa de vida “é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõem sempre no momento em que é enunciada” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96). Na investigação biográfica em educação é perceptível que o tempo e espaço de encontro entre o investigador e o sujeito da pesquisa são marcados pela complexidade, porquanto, se trata da gestão de um duplo espaço heurístico “que age um sobre o outro, o do inquirido em

posição de se inquirir a si próprio, e o do investigador cujo objeto é o de criar as condições e de compreender o trabalho do inquirido sobre si próprio” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 79).

Conclusão

A análise sobre a investigação biográfica em educação realizada em Portugal, é um primeiro exercício que pode contribuir para o *Estado da Arte* neste domínio, contudo, consideramos que se trata apenas de um trabalho exploratório. Apesar dos meios tecnológicos atuais e da existência de bases de dados, a informação nem sempre permite a identificação e a triagem de acordo com os critérios que estabelecemos. Trata-se de um trabalho moroso, exigente e que não foi suficientemente exaustivo para captar a totalidade da investigação biográfica, em Portugal. Numa fase seguinte, consideramos importante atender à reflexão realizada por investigadores portugueses sobre a investigação biográfica (CAVACO, 2015; CONDE, 1993; FERNANDES, 2013; LECHNER, 2014; PAIS, 2015; VIEIRA, 2013) e analisar a investigação biográfica realizada no âmbito de projetos de investigação. Na nossa perspectiva, também seria importante analisar as dissertações de mestrado realizadas neste domínio.

Através da análise de teses de doutoramento percebe-se que a investigação biográfica não é muito usada em Portugal, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente da Sociologia e da Antropologia, domínios científicos com tradição neste tipo de investigação. Algumas teses de doutoramento identificadas embora fizessem referência ao método biográfico, não foram selecionadas para análise porque não apresentavam elementos de enquadramento epistemológico, teórico e metodológico sobre investigação biográfica. A investigação biográfica é complexa e exigente do ponto de vista da preparação científica dos

investigadores. Quando a preparação científica dos investigadores é incipiente, neste domínio, incorre-se no risco de problemas éticos no decurso da investigação.

A diversidade e redundância conceptual em torno da investigação biográfica talvez dificultem a construção de um corpo científico mais coeso e com maior visibilidade no seio da comunidade científica. A leitura atenta dos trabalhos permite concluir que embora recorram a terminologia diferenciada, adoptam princípios epistemológicos e metodológicos comuns, reforçando a ideia da autonomia da abordagem biográfica e da importância do seu enquadramento num *paradigma científico emergente*, que reconheça, valorize e estude os fenómenos sociais, culturais e educativos na sua complexidade e especificidade.

Numa fase seguinte consideramos importante uma análise de traços comuns do conhecimento científico produzido através da investigação biográfica em análise, contudo é possível mencionar que esse conhecimento nos coloca na senda de uma “enorme quantidade de realidade que não existia antes” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 38), porquanto era desconhecida, silenciada e invisibilizada, que decorre da experiência de vida e do modo como os sujeitos interpretam a vida, a cultura e a educação. O conhecimento produzido através da investigação biográfica também contribui para reforçar a ideia que as dicotomias e as separações disciplinares são formas simplistas de interpretação e compreensão do mundo, que não dão conta da complexidade e do carácter compósito presente na vida e na experiência dos indivíduos, ou seja, torna-se cada vez mais notório que “o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 25). A investigação biográfica ao posicionar-se num registo de autonomia relativamente à epistemologia positivista hegemóni-

ca, coloca em causa os seus principais pilares “o reducionismo, o determinismo e o dualismo” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 49), todavia, consideramos muito importante uma “vigilância epistemológica” para assegurar que as transgressões necessárias ao paradigma hegemónico possam ser consistentes, coerentes e adequadas do ponto de vista ético”.

Referências

ANÍBAL, Alexandra. **Aprender com a vida:** aquisição de competências de literacia em contextos informais. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8889/3/TESE%20Alexandra%20Anibal.pdf>>. Acesso em: 15-05-2018

ARCO, Joaquim. **Relatos biográficos de professores/educadores de adultos.** 2015. 827 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade ou Programa, Universidade de Évora, Évora, 2015.

BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie.** 4. ed. Paris: Armand Colin, 2016. BORRALHO, António. **Didáctica da matemática e formação inicial:** um estudo com três futuros professores. 2001. 438 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade ou Programa, Universidade de Évora, Évora, 2001.

BRAGANÇA, Inês. **Histórias de vida e formação de professores/as:** diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. 595 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade ou Programa, Universidade de Évora, Évora, 2009.

CALHA, António. **Entre brobdingnang e lilliput:** a apresentação de si na narrativa autobiográfica. 2015. 329 f. Tese (Doutorado em Sociologia, Sociologia da Educação e da Formação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8375/1/Antonio%20Calha.pdf>>. Acesso em: 15-05-2018

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

CANASTRA, Fernando. **O perfil formativo-profissional do educador social:** um estudo a partir de narrativas experienciais de autoformação. 2007. 387 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Educação Pessoal, Social e Comunitária) – Faculdade ou Programa, Universidade Aberta, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/768/5/Tese%20de%20doutoramento_Fernando%20Canastra.pdf>. Acesso em: 16-05-2018

CAVACO, Carmen. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. **Cadernos Cedes**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 35, n. 95, p. 75-89, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00075.pdf>>. Acesso em:

CONDE, Idalina. Falar da Vida (I). **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, ISCTE, n. 14, p. 199-222, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/923/1/12.pdf>>. Acesso em: 17-05-2018

COSTA, Maria da Conceição. **Viver construindo mudanças:** a vez e a voz do professor. 2014. 550 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade ou Programa, Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/15885/2/TESE_MCLC_VFINAL_INICIAL_20150624_0630.pdf>. Acesso em: 15-05-2018

COUCEIRO, Maria do Loreto. **Autoformação e conformação no feminino:** abordagem existencial através das histórias de vida. 2000. 349 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2000.

CUNHA, Pedro. **Música bem temperada:** narrativas de vida na construção identitária de um educador musical. 2013. 429 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

DAMÁSIO, António. **O livro da consciência. A construção do cérebro consciente.** Lisboa: Círculo de Leitores, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques.** Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation.** Paris: Anthropos, 2000.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu.** Panuco: Fondo de Cultura Económica, 1949.

FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: Souza, Eliseu Clementino de. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013. p. 115-169). Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5665/1/Narrativas%20biogra%CC%81ficas%20na%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20Inicial%20de%20Professores.pdf>>. Acesso em: 15-05-2018

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie.** Paris: Téraèdre, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.17-34

GUSDORF, Georges. **Lignes de vie: les écritures du moi.** Paris: Odile Jacob, 1991.

LAINÉ, Alex. **Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation.** Paris: Desclée de Brouwer, 2004..

LAROCHE, Patrice. **La méta-analyse: méthodes et applications en sciences sociales.** Bruxelas: De Boeck Supérieur, 2015.

LECHNER, Elsa. Pesquisa biográfica junto de imigrantes em Portugal: experiência de pesquisa participativa e relevância analítica dos testemunhos privados. **História (São Paulo)**, São Paulo, UNESP, v. 33, n. 1, p. 97-108, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101=90742014000100006-&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15-05-2018

MADUREIRA, Isabel. **Tornar-se professor de educa-**

ção especial: uma abordagem biográfica. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Educação, Formação de Professores) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7316/1/ulsd063640_td_Isabel_Madureira.pdf>. Acesso em: 15-05-2018

NOGUEIRA, Paulo. **A escrita, os escritores e a «relação com a escrita»:** para uma abordagem narrativa e biográfica em educação. 2015. 438 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=30263&pi_pub_r1_id=>>. Acesso em: 16-05-2018

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana.** Lisboa: ICS, 2015.

PEREIRA, Sofia. **Vidas que se contam: os impactos da experiência EFA nas trajetórias de imigrantes e de descendentes de imigrantes.** 2017. 312 f. (Doutorado em Sociologia) – ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14152/1/TeseDoutoramento%20Sofia%20Castro%20Pereira_%20Vidas%20que%20se%20contam.pdf>. Acesso em: 15-05-2018

PINEAU, Gaston. Expériences d'apprentissage et histoires de vie. In: CARRE, Phillipe; CASPAR, Pierre. (Orgs.). **Traité des sciences et des techniques de la formation.** Paris: Dunod, 1999. p. 307-327.

PUJADAS, Joan. El método biográfico y los géneros de la memoria. **Revista de Antropología Social**, Madrid, Universidad Complutense Madrid, n. 9, p. 127-158, 2000. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO000110127A/9967>>. Acesso em: 17-05-2018

SARMENTO, Maria Teresa. **Percursos identitários de educadores de infância em contextos diferenciados: cinco histórias de vida.** 2000. 536 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Faculdade Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2000.

SILVA, Susana. **Viver com ou sem abrigo? Etnografia de lugares vagos.** 2011. 404 f. Tese (Doutorado em Educação, Formação de Adultos) – Institu-

to de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7169/1/ulsd_RE1202_td.pdf>. Acesso em: 16-05-2018

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2011.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si:

uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-posições**, Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 24, n. 2 (71), p. 109-123, 2013.

VIEIRA, Ricardo. **Educação, tradição e mudança**: histórias de vida, práticas e representações sociais. 1996. 438 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – ISCTE, Universitário de Lisboa, Lisboa, 1996.

Recebido em: 03.06.2018

Aprovado em: 30.09.2018

Carmen Cavaco é Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Docente e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área das Ciências da Educação/Formação de Adultos, com enfoque nos temas da formação experiencial, das políticas públicas de educação de adultos, dos adultos não escolarizados e adultos pouco escolarizados, do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e da investigação biográfica. Email: carmen@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal
Telefone: +351 21 794 3633

BIOGRAPHICALLY ORIENTED COOPERATIVE INQUIRY: A SHIFT TO COMPLEXITY IN THEORIES OF LEARNING

■ LAURA FORMENTI

Università degli Studi di Milano Bicocca, Italy

ABSTRACT

The author reflects on the power of biographical methods in recomposing the dichotomies that dominate the mainstream of education and research – theory/practice, research/education, body/mind, individual/collective, and so on. Dominant theories of learning are focused on the single rational individual, acting based on conscious purpose, while democratic and social change is undervalued in favour of neoliberal goals. The problems created by this hegemonic western epistemology can be healed by thinking in terms of stories, as suggested by systems' theorist Gregory Bateson. An epistemological shift is then needed, in the light of complexity theories, and their concepts of self-organisation, emergence, and embodied cognition. Self-narratives illuminate more than individual lives, to sustain a complex view of learning as the emergent feature of entangled interactions, at different levels: micro, meso, and macro – that is, individual, interactional, and social. Adult education needs methods to overcome the dominant view and re-establish its fundamental role in granting social justice and peaceful co-existence. Biographically oriented cooperative inquiry is presented as such a method, dialogically working on contents and processes to build liveable knowledge based on human embodied and shared experience and able to foster systemic change through deliberate action.

Keywords: (Auto)biography. Complexity. Emergence. Interactions. Cooperative inquiry.

RESUMO

INQUÉRITO COOPERATIVO ORIENTADO BIOGRÁFICAMENTE: UMA MUDANÇA PARA A COMPLEXIDADE NAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A autora reflete sobre o poder dos métodos biográficos na recomposição das dicotomias que dominam a corrente principal da educação e da pesquisa – teoria/prática, pesquisa/ educação, corpo/mente, individual/coletivo, e assim por diante. As teorias dominantes da

aprendizagem concentram-se em um único indivíduo racional, agindo com base no propósito consciente, enquanto a mudança democrática e social é subestimada em favor dos objetivos neoliberais. Os problemas criados por essa epistemologia ocidental hegemônica podem ser superados pelo pensamento em termos de histórias, como sugerido pelo teórico dos sistemas Gregory Bateson. Uma mudança epistemológica é então necessária, à luz das teorias da complexidade, e seus conceitos de auto-organização, emergência e cognição incorporada. As (auto)narrativas iluminam mais do que as vidas individuais, para sustentar uma visão complexa da aprendizagem como a característica emergente das interações entrelaçadas, em diferentes níveis: micro, meso e macro – isto é, individual, interacional e social. A educação de adultos precisa de métodos para superar a visão dominante e restabelecer seu papel fundamental na concessão de justiça social e coexistência pacífica. A investigação biográfica cooperativa e orientada é apresentada como um método, trabalhando dialógicamente sobre conteúdos e processos para construir um conhecimento habitável baseado na experiência humana incorporada e compartilhada e capaz de promover a mudança sistêmica através de ação deliberada.

Palavras chave: (Auto)biografia. Complexidade. Emergência. Interações. Inquérito cooperativo.

RESUMEN **INVESTIGACIÓN COOPERATIVA BIOGRÁFICAMENTE ORIENTADA: UN GIRO HACIA LA COMPLEJIDAD EN LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

La autora reflexiona sobre el poder de los métodos biológicos para recomponer las dicotomías que dominan la corriente principal de educación e investigación: teoría/práctica, investigación/educación, cuerpo/mente, individual/colectivo, entre otras. Las teorías dominantes del aprendizaje se centran en el individuo único racional, actuando sobre la base del propósito consciente, mientras que el cambio democrático y social está subestimado en favor de los objetivos neoliberales. Los problemas creados por esta epistemología occidental hegemónica se pueden subsanar por el pensamiento en términos de historias, como sugiere el teórico de los sistemas Gregory Bateson. Entonces, se necesita un cambio epistemológico, a la luz de las teorías de complejidad y sus conceptos de autoorganización, emergencia y cognición encarnada. Las auto-narrativas iluminan más que las vidas individuales, para sostener una visión compleja del aprendizaje como la característica emergente de las interacciones entrelazadas,

en diferentes niveles: micro, meso y macro, es decir, individual, interaccional y social. La educación de los adultos necesita métodos para superar la visión dominante y restablecer su papel fundamental en la concesión de la justicia social y coexistencia pacífica. La investigación cooperativa de orientación biográfica se presenta como un método de este tipo, que trabaja de forma dialógica sobre los contenidos y procesos para desarrollar un conocimiento de vida basado en la experiencia humana incorporada y compartida, capaz de fomentar el cambio sistémico a través de la acción deliberada.

Palabras clave: (Auto)biografía. Complejidad. Emergencia. Interacciones. Investigación cooperativa.

Break the pattern which connects the items of learning and you necessarily destroy all quality
(BATESON, 1979, p. 8).

An epistemological issue

For more than 30 years I have done biographical work in group settings, as a way to build valuable knowledge for education. This locution – *valuable knowledge* – is worth a reflection: research and practice are too often separated in the field of adult education, more generally in social sciences, due to the typical academic binary attitude at creating boundaries and categories. “Scientific” abstract and generalized knowledge (the aim of mainstream research) is thus separated from personal, practical, and experiential knowledge. On the contrary, I adhere to a philosophy of education where any single act, event or experience is a mix of theory and practice, research and intervention, and doing biographical work with adults is research that illuminates our knowledge of life. The building of knowledge, that I prefer to designate by a verb – *knowing* – is a complex and systemic process that cannot be fragmented in different fields or paradigms (metaphors of separation) without losing, with that, its real essence.

Knowing is an ongoing process of interpretation and communication within a context,

that can be considered “mental” (a Mind is a self-organising system, see Bateson, 1979) as well as “performative”: to interpret is to enact a world (VARELA, THOMPSON, and ROSCH, 1991). In this framework, (auto)biographic work is a process of knowing, interpreting and communicating that entails a plurality of minds and bodies, ideas and actions. By telling lives, we build ourselves, our relationships and the world. Narration is a form of knowledge construction of its own. Biographical work implements a method, that is “a path” within a dynamic and changing context of relationships, where self-narratives are not granted, neutral or anodyne. Stories take a form that transforms in time and in relation to the context; they have different outcomes and responses, not always desirable, or functional. So, a critical and reflexive theory of (auto)biography as a research method and a practice of adult education should address the epistemological issue: what kind of knowing do we (want to) perform, when telling, or writing, sharing, analysing (our) life stories? What kind of world are we enacting?

The fact that biographical methods are so widespread nowadays is not a guarantee. On the contrary, we must be suspicious, since ideas nurture the context where they thrive, and our present context is problematic in many regards. So, why (and where) are (auto)biographical methods so famous, in research and education? There are different epistemologies, each embedded in an academic and professional culture – the French speaking world has developed a different frame for biographical work from the Anglophone, or North European, or the Korean and Brazilian worlds. (Auto)biography is not a monolithic reality. What I will develop in these pages is a specific theoretical and practical contribution, inspired by the systemic approach and by complexity theories. A relevant feature of the systemic epistemology is the plurality of systemic levels of analysis: the micro, meso and macro level combine in a pattern which connects them, which offers a possible solution to the fragmentation or competition of ideas.

Gregory Bateson theorized the “ecology of ideas” (1972) as a trans-individual and trans-disciplinary whole where our distinctions operate to *move* our thinking and make it evolve; multiple ideas emerge from ongoing, dynamic conversation and dialogue (inside and outside us) instead of a unique static truth, and enhance our capacity of “thinking in terms of stories” (1979, p. 14). Adult education in contemporary times needs to be ecological and sustainable (these are the new mantras of the contemporary world, but Bateson signalled half a century ago that pollution is not only environmental, it is mental, relational and spiritual as well). In fact, we are sensitive to the context and especially to the quality of our natural and social environment; moreover, we need to become aware that we – and our ideas – belong to circles of interactions, and depend on other ideas, objects, and people, to bring

forth our existence. The destiny of our world is our own. Adult education in contemporary times needs justice and freedom, values to be rehearsed in the light of complexity.

This paper, then, is about an approach to complexity that goes beyond trivial humanism (especially in its more individualistic manifestations), to adopt a complex trans-human attitude. I will bring some argument to show how this shift affects quite significantly (auto)biographical work, but can also be affected by it. Transcendence is the result, ultimately, of some kind of biographical work.

Complexity: a theory of life and learning

Complexity encompasses a range of theories (ALHADEFF-JONES, 2010, 2012), from systems theory to autopoiesis, radical constructivism, second-order cybernetics and evolutionary biology. They frame human systems and relationships as becoming dynamic structures, characterized by circularity, self-organisation, co-evolution, and emergence. These theories are used in health care, ecology and social sciences to develop new presuppositions and more respectful, ethical, and effective practices. They have been used in education to revise its theories (MASON, 2008; JÖRG, 2009), organizational approaches (STACEY, 2005; DAVIS & SUMARA, 2008; LOORBACH, 2010; SNOWDEN, BOONE, 2007), and reforms (SNYDER, 2013; MORRISON, 2010). In adult education, they inspired studies on democratic practices and policies (BIESTA, 2006; OSBERG and BIESTA, 2010), contexts and relationships (EDWARDS, BIESTA and THORPE, 2009), or integrated approaches (FENWICK and EDWARDS, 2013).

Complexity frames adult learning as a layered and multiple phenomenon, starting from its very basic epistemological assumption: what we call ‘reality’ requires an observer (von

FOERSTER, 1973), or better an observer community, since “observing takes place in languaging” (MATURANA, 1990, p. 102). The vocabulary that we use to name experience (to tell our story) allows certain versions of the story, that are coherent with our culture and its forms of *languaging* (MATURANA, VARELA, 1992). The verb highlights that we are dealing with a process, a form of inter-action; what is crucial in languaging (in telling our story) is not (only) its contents, words, or its correspondence to a world “out there”. It is coordination, reciprocal orientation, and doing together. This reinforces our community (for better or worse).

Words (with their supposed denotative meaning) are used to compel people to act in certain ways (based on their connotative meaning, MATURANA, VARELA, 1992). Hence, the value of our stories, descriptions, and theories (linguistic constructions) does not derive from their *correspondence* with an independent objective world, but from their *viability* in a world of experience. Like all pragmatic philosophies, complexity values experience.

As living organisms, we select information and maintain our structure; this ontogenetic drift (our individual history) is unconscious: we do not know how we became and are becoming the person we are. Learning is the “an ongoing structural drift” (MATURANA, VARELA, 1992) producing the subject, the object, and the context in the same here-and-now. The participants’ actions and perceptions are coordinated: they see (on the basis of) what they do, and since they do together, their meaning is related to the same socio-material environment, a life-world is *enacted* (Varela, Thompson, Rosch, 1991) in a circular loop. Individuals co-evolve to form higher order units (MATURANA, 1990) such as families, organisations, and social systems, each with their own internal consistency, identity, language and myths. Each forming an observer community, based on redundancies,

hidden rules, linguistic games, and shared vocabularies. It is not possible to understand learning, or a learning biography, if we do not make an effort to grasp the complex dynamic of proximal systems. This is the meso-level referred earlier.

Observer communities (cultures, groups, organisations) are the dynamic result of this ongoing, never ending process of coordinated action, involving individuals as well as objects and spaces. Difference seems necessary: a system or Mind (BATESON, 1979) is a self-correcting process of circular interactions, processing differences and creating information. A group, organisation or family are “collective minds” which learn and transform in their own way. A theory of learning needs to offer concepts and approaches to understand this complexity.

Complexity has very concrete consequences. Firstly, it invites us to avoid reducing *complex* systems (living beings, organisations, ecosystems) to *simple* or *complicated* ones (SNYDER, 2013): the former is mechanical and expected to give the same answer to the same question (Von Foerster’s “trivial machine”, see 1993); the latter works with a variety of interconnected factors, needing expert knowledge to explain and control it, but then it works like a machine too. A complex system will never be fully explained or controlled without damaging its delicate equilibrium, or meaning. It is a mystery, since it reacts unexpectedly based on interpretation (inner states of communication), instead of linear causality.

As educators or researchers we may construct the other as simple, complicated, or complex: when we give instructions we are simplifying; by using expert knowledge (algorithms for example) to make a forecast, we are treating them as a complicated machine. When we involve them as “observers” of their own experience, reacting to it on the basis of interpretation, we are in a process of mutual learn-

ing, which is complex. This is what happens in biographical workshops, when information *emerges* from interaction, learning is unforeseen and depending on mutual interpretation of many actors. When we make an effort of interpretation of the situation at hand, there are unexpected conscious and unconscious events in the body and mind, in languaging and talking, in the relationship here-and-now, that open space for a chain of further events. Constraints and possibilities are revealed, meanwhile, in the environment. Linear causality cannot be invoked to explain these processes.

This is a problem, of course, when it comes to “demonstrating impact”, or “assessing best practices” and building “standard operating procedures”: the hegemonic language in education is based on *trivialization* (von FOERSTER, 1993), that is the massive tendency to treat complex living systems as simple or complicated ones. A living system is unique and cannot be trivialized without destroying quality. This is a good argument in favour of biography. Complex systems cannot be controlled neither totally known: “The complex is the realm of the unknown unknowns. It is a space of constant flux and unpredictability. There are no right answers, only emergent behaviours” (SNYDER, 2013, p. 9). What we can do, is to narrate them, knowing that uncertainty is a gift of complexity in education: “We should learn to navigate on a sea of uncertainties, sailing in and around islands of certainty” (MORIN, 1999, p. 3).

Micro, meso and macro levels of inquiry

Biographical work prompts participants to become reflexive in relation to many levels of their lives. Stories of adult learning feature multiple dimensions and punctuations: we are not neutral observers of our lives, but we draw on pre-suppositions in interpreting events. These pre-

suppositions have been built in previous interaction with significant others, and education should make them visible, if not changeable. This change of perspectives can be named as “Learning II” (BATESON, 1972), “transformative learning” (MEZIROW, 1991), “transitional learning” (ALHEIT, 2015). It is the essence of adult learning. But we are too keen to see it as an individual change and undervalue the change in context that is always entailed by it. Systemic theories introduce such notions as context and co-evolution, shifting the focus from individual learning to a multiplicity of learning dimensions (FORMENTI, 2018):

- At the micro-level, learning is embodied, only partially conscious, made of (changing) perceptions, meanings, emotions, values, interpretations; the learner’s voice is a central feature of (auto)biographical methods (FORMENTI, CASTIGLIONI, 2014).
- At the macro-level, learning is shaped by discourse, by social structures impeding on our lives, related to gender, class, ethnicity, background etc.; so, to understand a learning we need critical awareness of the social nature of subjectivity (ALHEIT, 2015).
- At the meso level, learning is a matter of interaction between people in the here-and-now; we participate in everyday conversations at work, in the family, in our webs of affiliation, in the internet, spaces and organizations where scripts emerge, and individuals are characters, parts of linguistic games.

The meso-level (ALHEIT, DAUSIEN, 2000, 2007; FORMENTI, 2011B; BOHLINGER et al., 2015) is marginalized by grand theories of adult education: they tend to refer to psychology or else to sociology, more rarely a mix of the two. In biographical studies, a psycho-social approach is often invoked; but we need to go be-

yond the psycho-social approach and enhance our capacity to analyse the local system of interactions and relationships that concretely shape our actions and scripts, and conversely are shaped by them, day by day. A biographical workshop can build such kind of knowledge.

A comprehensive theory of human learning should embrace and interconnect these three levels. Bateson's idea of a pattern which connects all the dimensions of learning challenges the common sense theory and epistemological presuppositions that inform educational practices and policies. A hegemonic set of ideas about life and learning dominates late modern societies towards a linear, essentialist, and anti-ecological approach. Bateson referred to them as "pathologies of epistemology" (1972, p. 478-487) and "shortcomings of occidental education" (1979, p. 8). His concern is still relevant and urgent nowadays. A feeling of dis-connection, fragmentation and meaninglessness permeates many lives, and education as well. It is not new, or a product of recent globalization, migrations, increased information, or the mere result of the pluralisation of life courses and hedonistic commodified lifestyles.

Dis-connection, Bateson warns us, has more ancient and epistemological roots. It is relational, a product of material and symbolic walls and boundaries, that we build between us and other, us and the world, when we talk of "fields", or when we conceive "cultures" as given and closed communities, each with its own understanding, language, and ways of doing. Separation nurtures defensive strategies and discourses that are "hermetically sealed off from each other" (ALHEIT, DAUSIEN, 2000, p. 407). Segmentation and specialization nurture social exclusion and serve neoliberal politics; they bring forth a view of society where skills, competences, and adaptation to rapid change are key words (ZARIFIS, GRAVANI, 2014). Dis-orientation, a common experience in adult

life (FORMENTI, 2016a), is a feeling to which we respond by isolating ourselves and excluding whatever and whoever is "other" (BIESTA, 2006). The subjective experience of fragmentation is not only a personal, psychological problem: inner and outer worlds are correlated. (Auto)biographical research and practice can illuminate their relationship.

Dis-connection also produces its own healing and re-equilibrating processes. For example, a disorientating dilemma is, in Mezirow's theory (1991), a first step towards recognising and potentially transforming one's presuppositions. Thinking in terms of stories – *abductive thinking* (BATESON, 1979) – is the human way to (re)connect to the larger systems of which we are a part. The increasing 'biographisation' of life (ALHEIT, 2015; DELORY-MOMBERGER, 2009, 2015) can also be seen as a healing reaction and solution. In the "biographic society", self-narratives are a means of social construction that satisfies more than individual needs: "Never before has a society asked so many of its individuals to produce [...] the meaning of their existence" (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 38). Self-narrative can be a method (at certain conditions) to foster individual self-reflexivity, awareness and agency, and transform local and social systems. A thesis for contemporary times is that social change actually *needs* biography, the real revolution starts inside, or very near us. As demonstrated by biographical research, stories can make a difference to communities, workplaces, and groups, beyond individual learning (FORMENTI, West, 2016).

However, the apparent obligation for everyone to tell their life (DELORY-MOMBERGER, 2015) does not lead to real shared understanding or freedom or even insight. We need methods to re-compose separated and overspecialized perspectives into meaningful pictures. We need to re-state life as a whole. Adult education should enable researchers,

professionals and policy makers to compose their fragmented overspecialized perspectives in dialogical and transdisciplinary paths. Binary thinking, the basis of Western epistemology, is anti-ecological: it destroys quality, life and meaning.

In order to re-connect to the whole, adults should be invited:

- to meet and know others who are also living in the same environment, or organisation, and depending on each other for (mutual) learning;
- to explore and recognize the natural, material and social constraints and possibilities of learning;
- to listen to their own bodies and unconscious processes of knowing, fuelling, hindering, and shaping learning.

All these relationships are too often forgotten and marginalised by adult education. In the systemic theory, the “unit of learning” is a whole formed by *individual-and-environment* (BATESON, 1972): individual change depends on and provokes other changes in the system. Learning needs relationships and interactions: within the individual unity (mind/body/heart/soul), with others, within and among organisations (local like the family or workplace; and larger), with many material and symbolic objects and places, with the broader society, but also with the species and the cosmos. All of which is interconnected.

The biological, socio-material, embodied and embedded nature of learning should inform biographical theories and research (HORSDAL, 2012; FORMENTI, WEST, HORSDAL, 2014). The pattern which connects is therefore an ecology of ideas and practices that may enter in biographical work (or simply be recognised, since they are already a part of it), to be used reflexively and critically to challenge dominant ideas of learning as individual, cognitive, and cumulative. Biography has

the power to overcome the binaries created by hermetically sealed-off communities and discourses. A life story is a celebration of interdependence and complexity; by telling it with this kind of awareness, we build wisdom, meaning and sense (TISDELL, SWARTZ, 2011).

A comprehensive theory of coordinated learning

Complexity challenges the hegemonic idea of learning as individual, cognitive and acquisitive (FENWICK, EDWARDS, 2013). Learners learn by coordinating their behaviours, ideas, reciprocal positioning, narratives, among themselves *and* with the material world. So, a comprehensive theory of coordinated learning should compose different levels. The mind/body unit (individual, microlevel) can learn in many ways (BATESON, 1972): we can respond to an event (Learning 0) consistently with our history and present position; we can change our response (Learning I), by drawing from a given set of alternatives; we can correct the set of alternatives, or perspective (Learning II or deuterolearning, is a change of meaning, presuppositions, frameworks); we can also go through a deeper transformation of our personality, self, worldview, or the way we set alternatives (Learning III). All these forms of learning take place in adult life, not necessarily in educational settings or even in intentional ways.

At a relational level (meso), learning entails conversations with others, in proximal systems and networks (self-organizing units that stabilize over time, such as a family or team); these “Us” maintain their organisation/identity while undergoing structural transformations. They feature scripts, myths and rituals, which may stabilize or transform, feeding back onto individual learning. At the macro-level, structural transformation and change also occur: laws, procedures and norms shape and are shaped

by the action of local groups and individuals. Media have an impact on people's lives by spreading dominant narratives (the power of storytelling, see SALMON, 2010); different representations and discourses facilitate or undermine the potential for change at a local and individual level. Everything is interconnected.

Each level has its own logic and internal consistency, or "structural determinism" (MARTURANA, VARELA, 1992); in order to respect complexity we need a lot of information and reflexivity, especially in a rapidly changing world. The role of adult education in the contemporary society goes beyond the acquisition of abilities and skills, or even reflection, if we mean by it a merely cognitive and conscious act. We need to navigate in uncertain waters, among different perspectives of meaning/cultures, all of them legitimate, and contrasting, if not conflicting, and learn how to re-compose our dilemmas in viable ways, together with others. Contemporary adult education should develop our ability and willingness to learn from difference and conflict, to draw distinctions (von FOERSTER, 1993), and to transform our perspectives by adopting the other's point of view. Otherness is a precondition for viable learning.

Complexity works for large systems too, for example in educational reforms (SNYDER, 2013), where actors and institutions have different interests; the promotion of local spaces for reflexivity and interaction is necessary to foster learning through participatory and dialogic methods. The amplification of a little local difference (butterfly effect) can lead to systemic transformation, hopefully without destroying the ecosystem. Biographical workshops can become the leverage for institutional and cultural change. Complexity orients adult education, then, towards new methods, or a re-interpretation of old ones, based on multiplicity, coordination of actions and mean-

ings, and responsibility. As entailed by von Foerster's imperatives:

The Ethical Imperative: Act always so as to increase the number of choices.

The Aesthetical Imperative: If you desire to see, learn how to act. (1973, p. 61).

Biographically Oriented Cooperative Inquiry: complexity as a compositional practice

The theory of learning sketched above offers a frame to re-interpret (auto)biographical work. Most biographical approaches put an emphasis on the individual level and learners' voices. However, they risk to collude with the dominant view of lifelong learning (ZARIFIS, GRAVANI, 2014), based on self-direction and personal responsibility, pushing learners to develop their views and projects on an individual basis, and to work in competitive ways against their best cooperative and collective impulses. If interdependence and vulnerability are marginalised and silenced, even words as empowerment and agency become suspect. The obsessive focus on oneself may be reinforced by biographical work, if the story told confirms dis-connection and the individual *versus* environment dichotomy. For example, when stories are used to reify the biographical path of the single individual and to (re)construct learning needs and competences that are useful for the market. When we work in order to assess the "possession" of prior knowledge, in order to "accumulate" new learning achievements, we are complicit with oppressive forces. There are many occasions to trivialize or deny, in education and research, the messiness and complexity of meaning, or the presence of emotions, ambivalent relationships, and shadows (FORMENTI and WEST, 2018). On the other side, a sociological view can be used to contrast de-contextualization, but the risk is to make abstraction from the local and concrete context,

that is unique. Sociology tends to build big categories, but we need to know about interactions and rules, that are proper to each meso-system.

I started my exploration of biographical methods with a PhD project (1993-1996) with groups of university students, using writing to enhance reflection, as suggested by scholars like Pierre Dominicé (2000). Soon I started to suggest other languages (drawing, poetry, novels, movies, songs...) to nurture a biographical imagination and aesthetical appraisal of one's own experience. Since 2005, I have been using the framework of cooperative inquiry (HERON, 1996; FORMENTI, 2008, 2018) to connect the biographical dimension to other forms of knowing that are relevant for learning.

Cooperative inquiry weaves together four forms of knowledge: experiential, presentational, propositional, and practical (HERON, 1996). A group of adults (students, professionals, parents, citizens...) meet over a certain period of time, and negotiate their interests, questions, and the scope and method of their inquiry. All of them become researchers of a topic that is meaningful to them. In the first phase of inquiry – what I name “authentic experience” – participants connect to their biographical and present experience, mainly through the body: they use perception from all the senses and radical embodied memory. Body work, meditation or other forms of mindfulness may be useful to enhance the quality of presence, during this phase. Which is essential to create a feeling of authenticity: a paradox indeed, since we are *normally alienated* from it. Then, in a phase called “aesthetic representation” (FORMENTI, 2011a), the participants explore the meaning of experience by using imagination: they tell stories, not only in words, but through artistic representation, symbols and metaphors, to maintain the aesthetical quality of experience. In this phase, language is used as an abductive tool: poetic and evocative, more than descrip-

tive and categorizing. This is a challenge, especially for highly educated adults, who have learned to control their speech, to give sharp definitions and to trust the denotative meaning of discourse, more than its mood or connotation. For many adults, the difficult experience of listening to one's own body for a while is a good chance to let go the rational mind and restart to feel.

The performance, story or artwork that is the result of this phase is presented to others (in ways that are decided together), which provokes further reactions, emotions, and ideas in the group. Some patterns, or compositions, may emerge from this presentational and performative phase/action, which deserves attention, respect, and curiosity, since adult people often need to be re-connected to their imaginal self, that was dismissed by previous experience, and re-learn to trust their intuition. All of this enters then in a further phase – “intelligent understanding” – entailing generative conversations among the members, sometimes in little groups, to bring together ideas and images and interconnect them in order to develop collective meaning, based on local emerging theories. Previous knowledge is re-vitalized by connecting it to experience-based knowing and images. From these conversations, possibilities emerge (desires, new questions, actions to be taken, proposals) that can bring to “deliberate action” (the last phase, where the group decides what to do next) and start another cycle.

In all these years, students taught a lot to me. Especially mature students: doing biographical work, they reveal (and sometimes heal) their struggles, connected to the building of identity, meaning, hope, and possibility, and the blindness and deafness of the system to their real needs and desires for learning. Similar things could be said for other groups of adults, which I worked with: professionals,

parents, educators, teachers, nurses, midwives etc. All of them may appear, at some point, deeply disoriented about the meaning of their life and their choices, or the value of learning for them and their proximal systems. The stories they tell about themselves can be closed, monothematic, saturated with “problems”, or myths, or a theory of oneself that has never been seriously challenged, and works like a prison. Oppression, as Freire taught to us, can be deeply internalized.

Cooperative inquiry offers a possibility to challenge and transform these fixed narratives, and the frames of meaning that sustain them, hence avoiding the risk to confirm them by a method that would block evolution and differentiation. My favourite setting for researching human lives is the workshop: a group of people performing collective action, using their imagination and creativity, and transforming themselves, their relationships and their worlds through that. A workshop is a place/time where people do things, develop common aims and methods, share principles and values and enact their own reality. (Auto)biography, in such settings, becomes a work-in-progress, the provisional outcome of collective action, a co-construction then. Such workshops are an amazing stage for many different kinds of performative acts. Writing is one of many ways to develop our thinking, to name things, to explore meanings; it allows further action, like reading, sharing, re-writing, and interpreting: these actions enact a world where one’s life can be enriched by more meaning and a variety of interpretations. The capacity of naming one’s experience and building a rich and deep interpretation of it is crucial and liberating. And yet, all these activities belong to propositional knowing (HERON, 1996), but if we want to celebrate the complexity and variety of lives we need to take into consideration other forms of knowing: the authenticity and embodiment

of experience (not least, in order to avoid mystification, or “telling stories”), or the workings of unconscious processes, that cannot be expressed by words. Imagination and aesthetic representation are very important, as well as critical thought.

So, cooperative inquiry with its different forms of knowing became a model to inspire my action. I call my method “Biographically Oriented Cooperative Inquiry” to stress that the participants’ experience is the site of research, not its end. To transcend one’s experience is as important as to tell it.

When self-narratives are shared in a collective space, as a workshop, there is an emergence of (new) patterns and frames of meaning, constraints as well as possibilities, which comes from the connections in the group, their communication, the meanings that are developed together. A compositional understanding of biography (FORMENTI, 2008, 2011a) acknowledges that adult learning is guided by conscious purpose *and yet* not controlled by will. Most learning is ‘almost as unconscious as breathing’ (ALHEIT, 2009, p. 27). There is something that goes beyond our capacity of acting, choosing, or understanding. I consider narrative as a performance, an aesthetic practice of composition similar to play and art (GERGEN, GERGEN, 2012), that has the power to present and connect different ideas and images into a form, here-and-now. Its relationship with there-and-then is mysterious, not linear. Memory is another word for imagination.

By doing this kind of collective dialogic work, each participant has “the chance to recognize the surplus meaning of our life experiences and to make them usable for deliberate modifications of our self- and world-reference” (ALHEIT, 2015, p. 26). Still, this outcome is not automatic; all the participants and the group as a system have a role as “biographical midwives” (ALHEIT, 2015). Alheit and Dausien (2000) intro-

duced the concept of “biographicity”, to name a resourceful learning that emerges from the experience of transition, that is when adults are faced with uncertainty and challenges, pushing them to learn beyond their own biographical constraints. Dilemmas, and more generally the experience of a difference that makes a difference, are a requirement for biographicity. The group setting makes it easier, since this kind of learning needs more than telling one’s life experience; it requires good enough relational spaces and containment of anxiety, given that transitional learning is difficult and painful. It also requires spaces of questioning, in which a difference that makes a difference becomes new information (BATESON, 1979). Critical friends, mentors, people with other perspectives are necessary for our learning, since they challenge the monolithic and saturated stories (EPSON and WHITE, 1990), shaped by dominant narratives and strong truths, that we might tell. The presence, in the workshop, of a multiplicity of sights, images, narratives, theories, and truths, is helpful and necessary to allow transformation and to fuel dialogic conversations. This is a plea in favour of cultural diversity and heterogeneity: as it happens in biology, evolution is based on differences, composed and re-composed in our ongoing narratives.

This brings us to conflict as an important resource for learning, if potentially destructive. Learning peaceful conflict – how to transform differences in opportunities – through dialogic conversations is a main feature of adult education as we learnt from people like Paulo Freire, Danilo Dolci, Aldo Capitini and many others.

Biographicity, then, is not the outcome of individual adaptation strategies at a micro-level, but an emerging quality of specific interactions and conversations at the meso-level (intentional or occasional), using information from the broader context (macro-level). As claimed by social constructionists, the theory of bio-

graphicity itself, as well as the development of biographical action in research and intervention, constructs (new) narratives in new ways. It is not only about contents and Learning I (BATESON, 1972), it builds a different learning context, hence possibilities for Learning II/ deuterolearning, and even Learning III. It is a responsibility of education, to choose methods and means that are conducive to multiplicity and complexity, so as to open more possibilities. There is, here, a notion of liberation as a process where we become freer of previous ideas and capable to construct more liveable contexts.

There is a difference between reflection and reflexivity. When biography is based on the former, the crucial moment is becoming aware of inner and outer constraints, taking a distance from them, and making a choice (in Mezirow’s theory of transformative learning, consciousness and rationality are central to “think like an adult”, MEZIRROW, 2000). Reflection is praised by contemporary adult learning theories, and maybe necessary but not enough. Rational consciousness is a form of knowledge among the many. It appears culturally biased: western, masculine and excessively guided by cortical activity; it marginalizes or silences the body, intuition, imagination, aesthetics and abductive processes. Which excludes a priori, or dismisses as “inferior”, indigenous epistemologies and even women’s or children’s thinking, as Essoglou (1991) claimed in her critique of Freire’s concept of dialogue and “naming”, or Belenky and Stanton (2000), writing on the limits of Mezirow’s theory.

So, *reflexivity* (HUNT, 2013) is a deeper concept that means the capacity to feel one’s own body and unconscious, to connect with the other and the environment and to transcend your ego. It is very near to systemic wisdom, defined by Bateson as a sensitivity to the pattern which connects, a capacity to (re)connect

with the context and be responsive to the other and the world. The reasons of the brain reconnect, here, with the reasons of the heart, looking for a new equilibrium. Human life is not reducible to rational choice alone: lived experience, aesthetical representation, conversations and practice form a flux in a larger system where we are only a part, and aware that we can only see a very small arc of circuit. Reflexivity is learning in and through complexity. It entails transcendence, since we recognize something beyond us, beyond our ego or individual existence. Some people call it God, Plato called it Logos, it can be Nature, the Cosmos, or “systemic interconnectedness”. Recognition of it could be the ultimate learning for an adult (FORMENTI and WEST, 2018). A form of tertiary learning, in Bateson’s terms.

Biographically oriented cooperative inquiry entails a reflexive re-composition and re-equilibration of mind and body, words and images, propositional and presentational languages; it invites learners to take a (dynamic) position, in relation one to the other, so as to make their different points of view, experiences, and frames of meaning visible and changeable; it sustains the co-construction of satisfactory local theories, viable and sustainable in the local context (family, work group, community), and conducive to collaborative action; finally, it respects broader ecologies.

Biographically oriented cooperative inquiry offers a learning environment that fosters dialogic relationships, conceptual composition, and ‘thinking in terms of stories’ (BATESON, 1979). It bridges the biographical with the dialogic, reflective and reflexive methods of adult education, and with the interpretative/critical frame of educational research. It is inspired by many different traditions of qualitative research – narrative, (auto)ethnographic, participatory, arts-based and performative – and by critical pedagogy.

All these approaches can become useful to support the emergence of learning. For example, I use duoethnography (NORRIS, SAWYER, LUND, 2012; SAWYER, NORRIS, 2013) to sustain the multiplication of perspectives and critical understanding of issues related to identity, power, gender, injustice and inequality. Using creativity, irony, and lightness to bridge the biographical with a critical perspective (ROSLIEK, 2013) is a way to multiply descriptions and avoid reification of stories.

In this method, learning is not searched for: it emerges, unexpected and unplanned, from the process. The powerful combination of aesthetic languages, dialogue, and responsive action, connected to lived embodied experience, fosters co-evolutionary learning within the group and nurtures the participants’ ability to appreciate complex thinking, to recognize stories and differences, to act in playful, careful and critical ways, and to take personal and social responsibility. It can help professionals, researchers and adults in general to accomplish their social mission of creating possibilities for better living.

It is not an easy method: it requires time and care, safe and trusting relationships, generosity. It can build strong qualitative data and offer insights on many issues related to adult life. It enhances care and care-fullness as a complex feature in human life. Adults are responsible of others, but in order to take care of others we need to be able to care for ourselves, for our relationships and contexts, and for the larger society. Care requires attention, meaning, and sensibility. Besides, it demands knowing ourselves, our biological, psychological, relational, and social determinants, and the complex network of relationships which are woven around us, in our proximal system, and in the broader social context. Individualism is clearly inadequate to answer all of this. As biography alone.

Conclusions

I presented a (new) framework and method for (auto)biographical work, where learning goes beyond the evolving individual self, to take care of the reciprocal and ecological co-evolution of a group of people, and the possible transformation of contexts. Learning does not come from our conscious efforts to change ourselves or others. It is the emergence of unexpected new patterns and actions, effecting the biological as well as psychological, relational, institutional, and social levels. Learning is thus both social *and* individual, physical *and* symbolic, conscious *and* unconscious, or embodied. The pattern which connects these dimensions may become a conceptual basis for biographically oriented cooperative learning, as an antidote to binary thinking and disconnection. Adult education is urgently required, in the complexity of contemporary society, to compose the material dimensions of life (bodies, spaces, objects), with actions and perceptions, emotions, images and stories, words, concepts and critical theories, values and statements of interest, and the embeddedness of all these in the broader relational, cultural, social context. This complexity cannot be managed with old fashioned trivializing and mechanistic theories, practices and policies. As an adult educator and researcher, I feel the responsibility, and the power sometimes, to open opportunities by enabling individuals to re-conceptualize and re-invent their stories, roles and identities within their webs of affiliation. To this difficult end, I have to engage myself in a transformative process. I have to interrogate, as an academic, the conventional styles of interaction and scripts, based on separation and competition, closed communities, and an hyper-specialized language.

I quoted Heinz von Foerster's imperatives (1973): if I want to open new possibilities (eth-

ical imperative), I have to act differently, so as to begin to see what I was unable to see (aesthetical imperative). My desire is to see a more equal, peaceful, and viable world. To see the pattern which connects, I have to avoid trivializing others, isolating them and silencing their voices. The whole human being deserves respect; education should open up possibilities for critical thinking, and foster collaborative conversations. This is not a comfortable choice, or idea: it considers education as uncertain, learning as something that cannot be foreseen or controlled, and interdependence as a quality of life. It challenges our omnipotence. And yet, it can boost our capacity to learn and to live with each other.

References

- ALHADEFF-JONES, M. Challenging the limits of critique in education through Morin's paradigm of complexity. **Studies in Philosophy and Education**, 29, 5, p. 477-490, 2010.
- ALHADEFF-JONES, M. Transformative learning and the challenges of complexity. In: TAYLOR, E.; CRANTON, P. *et alii*. **The Handbook of Transformative Learning: Theory, research, and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 178-194, 2012.
- ALHEIT, P. Lifelong learning and social capital. In Evans, R. (ed.). **Local Development, Community and Adult Learning: Learning landscapes between the mainstream and the margins**. Vol. II, Magdeburg: Otto von Guericke University, p. 27-48, 2009.
- ALHEIT, P. Biographical learning: reflections on transitional learning processes in late modern societies. **Culture, Biography, and Lifelong Learning**, 1, 1, p. 19-29, 2015.
- ALHEIT, P.; Dausien, B. 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In: ALHEIT, P. *et alii*. **Lifelong Learning Inside and Outside Schools**. Vol. 2, Roskilde: Roskilde University, p. 400-422, 2000.
- ALHEIT, P.; Dausien, B. Lifelong learning and biography: A competitive dynamic between the macro

- and the micro-level of education. In. WEST, L. *et alii* (Eds.). **Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives**. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 57-70, 2007.
- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BATESON, G. **Mind and Nature. A Necessary Unity**. New York: Bantam Books, 1979.
- BELENKY, M; Stanton, M. Inequality, development, and connected knowing. In. MEZIRROW, J. *et alii*. **Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 71-102, 2000.
- BIESTA, G. **Beyond Learning: Democratic education for a human future**. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- BOHLINGER, S. *et alii* (eds.). **Working and Learning in Times of Uncertainty: challenges to adult, professional and vocational education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
- DAVIS, B., Sumara, D. Complexity as a theory of education. **Transnational Curriculum Inquiry**, 5, 2, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. **La condition biographique: Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée**. Paris: Tétraèdre, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biographization, narrative and biographic society **Culture, Biography, and Lifelong Learning**, 1, 1, p. 31-40, 2015.
- DOMINICÉ, P.. **Learning from our lives**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- EDWARDS, R.; BIESTA, G.; THORPE, M. **Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities, and networks**. London: Routledge, 2009.
- EPSON, D.; WHITE, M. **Narrative means to therapeutic ends**. New York: Norton, 1990.
- ESSOGLU, T.A. The Dialogics of Negation: Gender and Subjectivity. **Paulo Freire Symposium on Cultural Politics and Critical Pedagogy**, New School for Social Research, New York, 1991.
- FENWICK, T.; Edwards, R. Performative Ontologies: Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. **RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, 4, 1, p. 49-63, 2013.
- FOERSTER, H. von. (1973) On Constructing a Reality. Re-published in WATZLAWICK, P. (ed.) (1984). **The Invented Reality: How do we know what we believe we know? (Contributions to Constructivism)**. New York: W.W. Norton & C., p. 41-61, 1984.
- FOERSTER, H. von. **Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition**. New York: Springer, 1993.
- FORMENTI, L. La com-position dans/de l'autobiographie. **Pratiques de formation/Analyse** 55, p. 171-191, 2008.
- FORMENTI, L. Metaphors, stories and the making of a satisfying theory: Transformational learning for professionals in education. **Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. IX International Conference on Transformative Learning**, Athens, Greece, May, 28-29, 2011a.
- FORMENTI, L. Families in a changing society: How biographies inspire education. In. HERZBERG, H.; KAMMLER, E. (eds.) **Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst**. Frankfurt/New York: Campus, p. 215-227, 2011b.
- FORMENTI, L. The myth of birth: Autobiography and family memory. In. FORMENTI, L.; WEST, L.; HORSDAL, M. (eds.) **Embodied Narratives: Connecting stories, bodies, cultures and ecologies**. Odense: University Press of Southern Denmark, p. 129-148, 2014.
- FORMENTI, L. Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In. FORMENTI, L.; WEST, L. (eds.). **Stories that Make a Difference: Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research**. Lecce: Pensa Multimedia, p. 234-241, 2016.
- FORMENTI, L. Complexity, adult biographies and cooperative transformation. In. MILANA M. *et alii* (Eds.), **The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning**. London/New York: Palgrave Macmillan, p. 191-209, 2018.

- FORMENTI, L.; Castiglioni, M. Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices. In. ZARIFIS, G.; GRAVANI, M. (eds.) **Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'**: A critical response. Dordrecht: Springer, p. 239-248, 2014.
- FORMENTI, L.; LURASCHI, S. How do you breathe? In. VOSS, A.; WILSON, S. (Eds.). **Re-Enchanting the Academy**, Seattle: Rubedo Press, 2017. p. 70-92.
- FORMENTI, L.; WEST, L.; HORSDAL, M. (eds.) (2014). **Embodied Narratives: Connecting stories, bodies, cultures and ecologies**. Odense: University Press of Southern Denmark, 2014.
- FORMENTI, L.; WEST, L. (eds.) **Stories that Make a Difference: Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research**. Lecce: Pensa Multimedia, 2016.
- FORMENTI, L.; WEST, L. **Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A dialogue**. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- GERGEN, M.; GERGEN, K. **Playing with Purpose: Adventures in performative social science**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.
- HERON, J. **Co-operative Inquiry: Research into the human condition**. London: Sage, 1996.
- HUNT, C. **Transformative Learning through Creative Life Writing: Exploring the self in the learning process**. London: Routledge, 2013.
- JOHNSON, E.S. Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an alternative model of accountability in education. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, 5, 1, p. 1-10, 2008.
- JÖRG, T. Thinking in Complexity about Learning and Education: A Programmatic View. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, 6, 1, p. 1-22, 2009.
- LOORBACH, D. Transition Management for Sustainable Development: A prescriptive, complexity based governance framework. **Governance**, 23, 1, p. 161-183, 2010.
- MASON M. (ed.). **Complexity Theory and the Philosophy of Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.
- MATURANA, H. The Biological Foundations of Self-Consciousness and the Physical Domain of Existence. In. LUHMANN, et al. (eds.) **Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?** München: Wilhelm Fink Verlag, 1990. p. 47-117.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **The Tree of Knowledge: the biological roots of human understanding**. Boston: Shambhala, 1992.
- MEZROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. New York: Wiley & Sons, 1991.
- MEZROW, J. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In. MEZROW J. *et alii* **Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-34, 2000.
- MORIN, E. **Method: Towards a study of humankind**. New York: Peter Lang, 1977.
- MORIN, E. **On Complexity**. Cresskill: Hampton Press, 1990.
- MORIN, E. **Seven Complex Lessons in Education for the Future**. Paris: UNESCO, 1999.
- MORRISON, K. Complexity Theory, School Leadership and Management: Questions for theory and practice. **Educational Management Administration and Leadership**, 38, 3, p. 374-393, 2010.
- NORRIS, J.; SAWYER, R.; LUND, D. (eds) **Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research**, Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.
- OSBERG, D.; BIESTA, G. (eds.) **Complexity Theory and the Politics of Education**. Rotterdam: Sense, 2010.
- ROSIEK, J.L. Beyond the Autoethnography versus Ironist Debate: Using C.S. Peirce and C. West to envision an alternative inquiry practice. In. DENZIN, N.K.; GIARDINA, M.D. (Eds.). **Global Dimensions of Qualitative Inquiry**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013. p. 157-180.
- SALMON, C. **Storytelling: Bewitching the modern mind**. London: Verso Books, 2010.
- SAWYER, R.; NORRIS, J. **Duoethnography: Under-**

standing qualitative research. New York: Oxford University Press, 2013.

SNOWDEN, D.J.; BOONE, M.E. A Leader's Framework for Decision Making. **Harvard Business Review**, 85, 11, p. 68-79, 2007.

SNYDER, S. The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. **OECD Education Working Papers**, No. 96, OECD Publishing, 2013. [<http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>. Retrieved: Dec. 23, 2015].

STANLEY, D. Paradigmatic Complexity. Emerging ideas and historical views of the complexity sciences. In. DOLL et alii (Eds.). **Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture**. New York: Peter Lang, 2005. p. 133-151.

TAYLOR, E.; CRANTON, P. *et alii*. **The Handbook of Transformative Learning**: Theory, Research, and

Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

TISDELL, E.; SWARTZ, A. (Eds) **Adult Education and the Pursuit of Wisdom**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

VARELA, F.; THOMPSON E.; ROSCH E. **The Embodied Mind**: Cognitive science and human experience. Cambridge: MIT Press, 1991.

WEST, L. et alii (eds.) **Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning**: European perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

ZARIFIS, G.; GRAVANI, M. (Eds.). **Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'**: A critical response. Dordrecht: Springer, 2014.

Recebido em: 14.06.2018

Aprovado em: 30.08.2018

Laura Formenti is Full Professor in General and Social Pedagogy, Department of Human Sciences for Education, Università degli Studi di Milano Bicocca, Italy. She is the Chair of the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) and joint convenor of the Life History and Biography Network of ESREA, and President of the Italian Universities' Network for Lifelong Learning (RUIAP). She coordinates a PhD program on "Education in Contemporary Society". Her main research interests are about family and parents education, marginalisation and vulnerability, educators' training and professional development, with systemic methodologies of research and intervention. She published in Italian, English, French, Spanish and Portuguese. Her most recent book is "Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education", Palgrave MacMillan, 2018, with Linden West.

Email: laura.formenti@unimib.it

Piazza Ateneo Nuovo, 1, 20126 - Milano (Italy)

Tel.: Mobile: +39 338 3806982; Office: +39 (0)2 64484844

O CAMPO DA PESQUISA BIOGRÁFICA NA GRÉCIA: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E PERSPECTIVA ATUAL¹

■ GIORGOS TSIOLIS

Universidade de Creta, Grécia

RESUMO

O campo da pesquisa biográfica não se originou nas ciências sociais gregas, no início da década de 1990. As primeiras investigações que utilizaram histórias de vida e narrativas biográficas tiveram uma postura crítica sobre o padrão positivista prevalente na pesquisa social quantitativa e procuraram enfatizar a perspectiva de grupos sociais que foram excluídos do discurso das ciências sociais tradicionais. No entanto, esta pesquisa foi muitas vezes caracterizada por espontaneidade metodológica e ausência de métodos sistemáticos de produção e interpretação de narrativas biográficas. Nos últimos 15 anos, o interesse pela pesquisa biográfica na Grécia aumentou. Inúmeras pesquisas foram realizadas com fundamentos metodológicos e teóricos, e muitos textos foram publicados com conteúdo epistêmico-metodológico. Ao mesmo tempo, grupos de história oral surgiram em muitas cidades gregas, tentando iluminar aspectos da história local “de baixo” através da coleta e análise de histórias de vida. A cooperação internacional no campo da educação e da pesquisa levou ao estabelecimento de uma corrente de pesquisa biográfica reconstrutiva na Grécia, que é fortemente influenciada pela discussão em língua alemã.

Palavras chave: Pesquisa biográfica. História Oral. Histórias de vida. Narrativas biográficas. Reconstrução de fatos. Memória coletiva. Grécia.

ABSTRAKT

DAS FELD DER BIOGRAPHIEFORSCHUNG IN GRIECHENLAND: HISTORISCHE ENTWICKLUNG UND AKTUELLE PERSPEKTIVE

Das Forschungsfeld der Biographieforschung ist in den griechischen Sozialwissenschaften erst in den 1990er Jahren entstanden.

¹ Tradução do alemão: Jorge Luiz da Cunha – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS – Brasil. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

Die ersten Forschungen, die Lebensgeschichten und biographische Erzählungen verwertet haben, hatten eine kritische Haltung gegenüber dem vorherrschenden positivistischen Muster der quantitativen Sozialforschung und versuchten, die Perspektive sozialer Gruppen in den Vordergrund zu stellen, die vom sozialwissenschaftlichen Mainstreamdiskurs ausgeschlossen waren. Diese Forschungen waren jedoch oft von einer methodologischen Spontaneität gekennzeichnet, und es fehlte ihnen an systematischen Methoden sowohl der Produktion als auch der Auswertung biographischer Erzählungen. In den letzten 15 Jahren hat sich das Interesse an der Biographieforschung in Griechenland verstärkt. Zahlreiche Forschungen wurden in einer methodologisch und theoretisch reflektierten Weise durchgeführt, und es wurden viele Texte publiziert mit methodologischem Inhalt. Gleichzeitig sind in vielen griechischen Städten Oral-History-Gruppen entstanden, die über die Erhebung und Analyse von Lebensgeschichten versuchen, Aspekte lokaler Geschichte „von unten“ zu beleuchten. Internationale Zusammenarbeit im Bereich der Bildung und Forschung führte zu der Etablierung eines Stroms rekonstruktiver Biographieforschung in Griechenland, die sehr stark von der deutschsprachigen Diskussion beeinflusst ist.

Schlüsselwörter: Biographieforschung. Mündlich überlieferte Geschichte. Lebensgeschichten. Biographische Erzählungen. Fallrekonstruktion. Kollektives Gedächtnis. Griechenland.

ABSTRACT

THE FIELD OF BIOGRAPHICAL RESEARCH IN GREECE: HISTORICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PERSPECTIVES

The field of biographical research was born in the Greek social sciences only in the 1990s. The early researches that used life stories and biographical narratives had a critical stance on the prevailing positivist pattern of quantitative social research and sought to emphasize the perspective of social groups that were excluded from mainstream social science discourse. However, this research was often characterized by methodological spontaneity and lacked systematic methods of both production and evaluation of biographical narratives. In the last 15 years, interest in biography research in Greece has increased. Numerous researches were carried out in a methodologically and theoretically reflected manner, and many texts were published with methodological content. At the

same time, oral history groups have sprung up in many Greek cities, attempting to illuminate aspects of local history “from below” through the collection and analysis of life stories. International cooperation in the field of education and research has led to the establishment of a stream of reconstructive biographical research in Greece, which is strongly influenced by the German-speaking discussion.

Keywords: Biography research. Oral history. Life stories, Biographical narratives. Case reconstruction. Collective memory. Greece.

RESUMEN **EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN DE BIOGRAFÍA EN GRECIA: DESARROLLO HISTÓRICO Y PERSPECTIVA ACTUAL**

El campo de la investigación biográfica nació en las ciencias sociales griegas en la década de los noventa. Las primeras investigaciones que utilizaron historias de vida y narraciones biográficas tuvieron una postura crítica sobre el patrón positivista prevalectante de la investigación social cuantitativa y trataron de enfatizar la perspectiva de los grupos sociales que fueron excluidos del discurso principal de las ciencias sociales. Sin embargo, esta investigación se caracterizó a menudo por la espontaneidad metodológica y careció de métodos sistemáticos tanto de producción como de evaluación de narrativas biográficas. En los últimos 15 años, el interés en la investigación de la biografía en Grecia ha aumentado. Numerosas investigaciones se llevaron a cabo de manera metodológica y teóricamente reflejada, y muchos textos se publicaron con contenido metodológico. Al mismo tiempo, los grupos de historia oral han surgido en muchas ciudades griegas, tratando de iluminar aspectos de la historia local “desde abajo” a través de la recopilación y el análisis de historias de vida. La cooperación internacional en el campo de la educación y la investigación ha llevado al establecimiento de una corriente de investigación biográfica reconstructiva en Grecia, que está fuertemente influenciada por la discusión de habla alemana.

Palabras clave: Investigación biográfica. Historia oral. Relatos de vida. Narraciones biográficas. Reconstrucción de casos. Memoria colectiva. Grecia.

Introdução

Nas ciências sociais gregas, o campo de pesquisa biográfica firmou-se de forma visível apenas tardiamente, nos anos de 1990. Este artigo descreve o desenvolvimento histórico da pesquisa biográfica na Grécia e discute os desenvolvimentos atuais. Na primeira parte do texto, são apresentados estudos centrais da pesquisa em biografia das ciências sociais em língua grega, que foram realizados na fase inicial de desenvolvimento da pesquisa biográfica. A segunda parte apresenta desenvolvimentos recentes, ocorridos na última década. A terceira parte discute especificamente o estabelecimento de uma pesquisa biográfica reconstrutiva na Grécia.

A gênese da pesquisa biográfica na Grécia na década de 1990

O desenvolvimento relativamente tardio da pesquisa biográfica nas ciências sociais gregas pode ser atribuído particularmente a duas razões: (a) à negligência geral da pesquisa empírica nas ciências sociais na Grécia, bem como (b) à hegemonia de uma metodologia quantitativa de orientação positivista na pesquisa social empírica.

A abordagem biográfica, de forma inicial, foi debatida metodologicamente no final da década de 1980 no artigo “Abordagem biográfica: outra proposta para a visão sociológica da experiência humana”, pelas pesquisadoras do Centro Nacional de Pesquisa Social (EKKE) Μαρία Θανοπούλου e Μαρίνα Πετρονωτη (1987). As duas autoras argumentam que a análise da pesquisa biográfica incide sobre “a vida do indivíduo, que deve ser entendida como uma unidade de situações pessoais, sociais, emocionais e outras que, juntas, formam a realidade complexa” (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987, p. 26). Elas apontam que o material utili-

zado na pesquisa biográfica inclui não apenas narrativas biográficas, mas também qualquer outra forma de coleta de dados que forneça informações sobre a vida da pessoa que está sendo estudada. Θανοπούλου e Πετρονωτη mencionam como características do método biográfico: (a) compreender as relações complexas entre o indivíduo, grupo e sociedade, através da exploração da vida individual, (b) a consideração demoradamente extensa da vida individual e social, e (c) a acentuação da percepção subjetiva dos fenômenos sociais. É interessante destacar que este artigo trata de “outra proposta” – como uma alternativa ao método quantitativo. No entanto, as autoras entendem o método biográfico como um complemento ao método quantitativo e não como um caminho de pesquisa autônomo.

Na pesquisa social empírica realizada na Grécia, o interesse pelos métodos biográficos tem crescido constantemente desde o início dos anos de 1990. Existem três razões para isso: (1) o estabelecimento de estudos sobre mulheres e gênero, no qual narrativas biográficas foram usadas para visualizar as experiências e perspectivas das mulheres; (2) críticas à pesquisa quantitativa positivista; (3) a gênese da história oral, que utiliza narrativas biográficas de testemunhas contemporâneas, para explorar como os desenvolvimentos históricos influenciaram a vida das “pessoas comuns”, dando voz ao “protagonista anônimo”.

A seguir, discutirei alguns exemplos de estudos biográficos dessa fase de desenvolvimento da pesquisa neste campo.

Em seu estudo, a psicóloga social Χρυσή Ιγγλεση usou o método biográfico em 1990 para investigar os processos de criação do que ela chama de “identidade feminina”. Ela conduziu 25 entrevistas narrativas com mulheres que eram ativistas do movimento feminista, a par-

tir de 1975. O estudo teve como objetivo descrever a consciência e a ação feminista como um processo biográfico que envolve quebrar e redefinir os conceitos tradicionais de gênero e pode ser lido como um recurso crítico para a formação de uma nova identidade do ego. A escolha da abordagem biográfica de Ιγγλεση também se baseia em sua tentativa de dar aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de expressarem seus pensamentos em uma constelação concreta de experiências, limitando assim a capacidade dos pesquisadores de afirmar suas visões e esquemas interpretativos antecipados em relação aos sujeitos estudados. Segundo Ιγγλεση, “um elemento constitutivo da abordagem [...] biográfica é estabelecer uma relação de igualdade entre o pesquisador e o sujeito” (ΙΓΓΛΕΣΗ, 1990, p. 70).

Quase ao mesmo tempo que este estudo de Ιγγλεση, foi realizado um “seminário de metodologia para pesquisa psicossocial”, na Universidade de Ioannina, sob a direção de Klimis Navridis, professor de psicologia clínica. Neste seminário foi feita uma tentativa de usar métodos alternativos às abordagens quantitativas, incluindo-se, também, entre outros, a abordagem biográfica. Nesse contexto de pesquisa, fortemente influenciado pela discussão francesa, emergiu o estudo de Παυλος Πανταζης (1991), que está inserido no campo da pesquisa sobre migração, e examina os fatores psicossociais que caracterizam os planos de migração de jovens de áreas rurais. O grupo-alvo são jovens de uma aldeia de uma região montanhosa em Ipirus, que emigraram para a Alemanha na década de 1960. Segundo Πανταζης (1997, p. 249), a análise do material biográfico “nos permite apreender o que está acontecendo na vida dos jovens, desde que o foco seja a interface entre o social e o individual”. Ele afirma que a abordagem biográfica pode ajudar a reconsiderar a imagem do migrante construída no discurso público como

um “homem sem história” (ΠΑΝΤΑΖΗΣ, 1997, p. 240).

Outro projeto de pesquisa, surgido nesse mesmo contexto, foi realizado por Νικόλας Χρηστακης (1994), em psicologia social, no campo das (sub)culturas juvenis. Este estudo teve como objetivo descobrir como a identidade social de jovens músicos é formada por grupos independentes na cena do rock. Χρηστακης usou o método biográfico sob a influência da “escola francesa” de pesquisa biográfica, porque ele a considera excelentemente adequado à compreensão de experiências sociais, para entender a forma como o sujeito lida com suas condições sociais e como sua identidade é constituída. O autor analisou narrativas biográficas porque a análise de narrativas permite descobrir e reconstruir os aspectos dinâmicos e multifacetados dos processos de formação de identidade. Χρηστακης também usou o método biográfico em pesquisas recentes, que visam compreender uma prática arriscada de motociclismo, por homens e mulheres, e, ao mesmo tempo, examinar a contribuição dessa atividade esportiva para a identidade pessoal e coletiva dos motociclistas. (Χρηστάκης, 2002; Χρηστάκης & Αναλυτή, 2013)

Além disso, a história oral desenvolveu-se, na Grécia, como uma linha paralela de pesquisa biográfica. Na história oral, as narrativas biográficas foram usadas principalmente para examinar a década historicamente densa dos anos de 1940 (Segunda Guerra Mundial – Ocupação alemã da Grécia – Resistência e Guerra Civil na Grécia). O objetivo dos pesquisadores foi preencher as lacunas presentes na história desta década. Isto é especialmente verdadeiro para o “impacto de eventos históricos nas vidas e pontos de vista das pessoas comuns” (VAN BOESCHOTEN, 2012, p. 11).

Característico é o estudo de Τασούλα Βερβενιωτη (1994) sobre “A mulher da Resistência”, no qual a autora examina os desenvol-

vimentos sociais que levaram as mulheres, na contraditória sociedade grega, entre as duas guerras mundiais, ao engajamento na resistência contra a ocupação alemã. A pesquisadora usa afirmações e narrativas de mulheres e as liga produtivamente a fontes históricas, como impressos, jornais da resistência, panfletos, estudos e estatísticas, para destacar uma perspectiva de resistência que tem sido ignorada pela historiografia estabelecida, ou seja, a participação e a mobilização de mulheres em organizações de resistência.

Outro estudo que trata da década de 1940 é “Anos difíceis”, de Riki van Boeschoten (2012). O campo da investigação da longa pesquisa no local foi a comunidade Ziaka, na encosta da montanha de Pindos. A autora pergunta como os habitantes da aldeia experimentaram a resistência contra a ocupação alemã e a guerra civil, como eles interpretaram esses eventos na época e como os encaram hoje. Um aspecto central e metodologicamente interessante que este estudo desenvolve é o modo como a memória coletiva é constituída em relação a importantes eventos históricos. Através da análise sistemática das narrativas, a pesquisadora mostra que a memória coletiva é, por um lado, formada interativamente com base em experiências vivenciadas, mas, ao mesmo tempo, é modificada por discursos dominantes subsequentes.

Pesquisas que utilizaram narrativas biográficas como material empírico, além de outros métodos qualitativos (como observação participante, entrevistas semiestruturadas, reportagens de imprensa, análise de documentos pessoais), também foram realizadas na Grécia nos anos de 1990, nas áreas de antropologia social e sociologia. O estudo de Γεωργία Πετρακή, no início de 1990, examinou o surgimento do proletariado industrial em Lavrio (ver Πετράκη, 2002). Centra-se no processo de proletarização de agricultores independentes,

na década de 1960, que se mudaram de diferentes partes da Grécia para Lavrio, e encontraram trabalho na indústria regional. Como escreve a autora, a proletarização dos agricultores nas fábricas não foi automática, e nem uma simples adaptação. É um processo social multidimensional em que elementos objetivos, como os desenvolvimentos econômicos no setor agrícola e na produção industrial, se interligam. Soma-se a isso a ação intencional dos próprios sujeitos envolvidos, que não apenas respondem às mudanças socioeconômicas, mas agem com base em sua experiência acumulada (Πετράκη, 2002, p. 16). O estudo beneficia-se da longa presença da pesquisadora no local e de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Baseia-se, por um lado, no processamento estatístico dos dados provenientes dos arquivos das empresas, e, por outro, fundamenta-se, também, em entrevistas semiestruturadas biográficas com 82 pessoas.

Μαρίνα Πετρονωτη (1998) publicou um estudo antropológico sobre os encontros e interações interculturais de gregos e refugiados eritreus em Atenas. Trata-se de um dos vários estudos predominantemente qualitativos sobre migrantes e refugiados realizados na Grécia devido ao crescente número de trabalhadores estrangeiros e refugiados, desde o início dos anos de 1990. Πετρονωτη enfatizou a abundância de expressões e simbolismos que caracterizam a interação entre o “eu” e o “outro”, neste caso, a relação intercultural entre os gregos nativos e os refugiados eritreus em Atenas. Para seu estudo, Πετρονωτη usou material secundário (arquivos, censos, reportagens da imprensa), mas também material de sua própria pesquisa, oriunda da observação participante, de histórias de vida e de entrevistas abertas. Segundo Πετρονωτη, as narrativas biográficas refletem as visões subjetivas dos habitantes locais e dos refugiados eritreus. Essas narrativas

nos mostram quais estratégias do cotidiano eles escolhem, como eles fazem para cobrir as despesas, quais pretextos especificam, quanto experimentam fracassos, quem apoiam, onde conseguem forças para lutar pela sobrevivência, como se comunicam com aqueles de quem falam (ΠΕΤΡΟΝΩΤΗ, 1998, p. 40).

Γιάννης Ζαϊμακίης (1999) busca, em seu estudo, que combina aspectos sociológicos, antropológicos e históricos, alcançar uma densa descrição do mundo social que surgiu nos primeiros anos da década de 1950, no bairro de Lakkos, em Heraklion, em Creta. Naquela época, esse bairro era um distrito de vida noturna, onde grupos marginalizados, como os desempregados, refugiados gregos da Ásia Menor, sem-teto e prostitutas, desenvolviam sua própria subcultura. Ζαϊμακίης enfoca metodologicamente as histórias de vida, que ele substancia com fatos históricos e observações etnográficas. O autor coletou 26 histórias de vida narradas. Ao interpretar o material, ele pretende apreender as simbolizações culturais e a organização social do bairro urbano estudado e, usando a análise da experiência social vivenciada, identificar condições de transformação social. A análise do discurso narrativo visa tanto a decodificação dos esquemas socio-perceptuais quanto a investigação das práticas poéticas e retóricas exercidas pelos sujeitos para que possam reconstruir o mundo a partir da experiência vivenciada (cf. ΖΑΙΜΑΙΚΙΣ, 1999, p. 62).

Esses estudos são experimentos inovadores no campo da pesquisa social empírica na Grécia, especialmente em psicologia social, história oral, antropologia social e sociologia qualitativa. A abertura e a narratividade do método biográfico são reconhecidas pelos pesquisadores como as principais razões para o uso do método. Essas duas características abrem a possibilidade de enfatizar a voz e a perspectiva precisamente dos sujeitos do pro-

cesso social e histórico, que estão ocultos nos discursos dominantes. Desta forma, a percepção científica também é possível em mundos sociais marginalizados. Utilizando métodos qualitativos, os pesquisadores demonstraram a natureza dinâmica e processual da realidade social e da ação social, e expressaram a ambiguidade e a instabilidade das manifestações da vida social. Nos estudos aqui mencionados, pela primeira vez, no panorama da pesquisa grega, as narrativas biográficas foram utilizadas como material (autônomo ou além de outras fontes), dando aos pesquisadores acesso privilegiado à perspectiva do sujeito e, assim, à reconstrução do processo constitucional da identidade individual e coletiva.

Embora esses estudos sejam de grande importância para o surgimento de uma tradição de pesquisa qualitativamente orientada na ciência social grega, pode-se afirmar que, da perspectiva contemporânea, falta uma reflexividade metódica e metodológica. Raramente, as opções metodológicas e as técnicas exploradas, que os pesquisadores usam para realizar entrevistas narrativas, bem como para preparar narrativas biográficas analíticas, são claramente explicitadas. Embora enfatizando que a comunicação aberta e igualitária deve ser estabelecida durante a entrevista, uma técnica metodologicamente controlada de entrevista narrativo-biográfica é raramente discutida. No que diz respeito à forma de avaliação das narrativas biográficas, a análise é geralmente limitada ao nível temático, sem levar em conta as características estruturais e textuais da narrativa. O processo de codificação é caracterizado por uma abordagem lógica de subsunção. Os dados dos diferentes casos são incluídos em categorias comuns. Raramente é feita uma interpretação reconstrutiva de caso, que compreenda a narrativa da vida como uma entidade unificada, cuja forma é determinada por regras estruturantes concretas.

Desenvolvimentos recentes da Pesquisa Biográfica e da História Oral gregas

Desde o final da década de 1990, tanto na história oral quanto na pesquisa biográfica sociológica, vários desenvolvimentos importantes ocorreram. Outros estudos surgiram, focados no período histórico da década de 1940, como a resistência e a guerra civil, e, não raro, associados a ‘verdade estabelecida’ pela historiografia nacional. O estudo realizado por Loring M. Danforth e Riki van Boeschoten (2012), que enfoca as ações de remoção das crianças de suas casas, durante a Guerra Civil grega, associada a interesses e ações políticas distintas, dos envolvidos no conflito, é particularmente revelador. A análise das histórias de vida, realizada pelos pesquisadores, de pessoas que tiveram participação enquanto crianças nessas ações destacou a diversidade e a complexidade da experiência de fuga. Como resultado, questionou-se a imagem do refugiado, que até recentemente prevalecia, no campo das análises de refugiados, onde todas as identidades pessoais e culturais dos refugiados eram ignoradas ou dispensadas. O estudo também mostrou como “comunidades políticas de memória” lidam com a gestão da lembrança e do esquecimento. Seu objetivo é, evidentemente, desenvolver narrativas públicas uniformes, que sirvam a propósitos ideológicos e políticos específicos.

Paralelamente aos estudos que abordaram a turbulenta década de 1940, surgiram estudos que examinaram os mundos do trabalho de vários grupos profissionais, a exemplo do estudo de Κωνσταντίνα Μπαδα (2004) sobre os pescadores de Messologgi e os estudos de Λήδα Παπαστεφανάκη (2009) sobre a indústria têxtil do Piräus, bem como a pesquisa de Δήμητρα Λαμπροπούλου (2009) sobre os mundos sociais e do trabalho dos trabalhadores da construção

civil e de Μάνος Σπυριδακης (2010), na construção naval de Piräus. Esses estudos enfocam as estratégias de vida e de ação dos trabalhadores, suas relações e vínculos sociais, seu sistema de valores, a organização do cotidiano e a construção de sua identidade profissional. Neste ponto, é importante mencionar o estudo de Ποθητή Χαντζαρουλα (2012), que pesquisa mulheres jovens de áreas rurais da Grécia, que trabalharam e viveram como empregadas domésticas de famílias atenienses da classe média, na primeira metade do século XX. A pesquisadora investigou o processo de formação de uma “subjetividade servil”, utilizando-se principalmente de histórias de vida.

As migrações constituem um outro campo de pesquisa, especialmente a partir dos anos de 1990, quando abordagens biográficas foram aplicadas ao estudo dos novos movimentos migratórios para a Grécia. A perspectiva biográfica e subjetiva da experiência de migração tem se tornado cada vez mais um foco de análise na pesquisa. Βασίλειος Νιτσιακος (2003; 2010) realizou entrevistas narrativo-biográficas com a primeira geração de trabalhadores migrantes da Albânia. Eftihia Voutira fez uma pesquisa sobre migrantes e refugiados da antiga União Soviética. Além disso, uma série de projetos de pesquisa, em história oral, sobre gênero e migração, foi desenvolvida nas universidades de Panteion, do Aegean e da Thessalia.

O uso de material biográfico na pesquisa em ciências sociais levou a uma intensificação da discussão teórica e metodológica na pesquisa biográfica grega. A interação entre experimentar, lembrar e contar, a relação com o contexto da entrevista, bem como com as questões éticas, tanto no âmbito da coleta de dados quanto na avaliação, foram cada vez mais discutidas e refletidas criticamente na literatura das ciências sociais em língua grega.

Além da tradução do clássico de Paul Thompson, “The voice of the past: oral history”

(1978), em 2002, e do livro de Ken Plummer “The documents of life” (1983), em 2000, uma antologia com textos de Luisa Passerini foi publicada, em 2002, numa edição especial da revista de pesquisa social intitulada “Aspekte der Oral History in Griechenland” (“Aspectos da História Oral na Grécia”) (ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ & ΜΠΟΥΤΖΟΥΒΗ, 2002). Em 2014, Riki Van Boeschoten traduziu o livro “Oral history theory” (“Teoria da História Oral”), de autoria de Lynn Abrams, para o grego. Além disso, três monografias foram publicadas, tratando da abordagem biográfica em psicologia social (ΠΑΝΤΑΖΗΣ, 2004), em sociologia (ΤΣΙΩΛΗΣ, 2006) e em etnologia (ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, 2008).

A história oral e a pesquisa biográfica não são apenas um campo de discurso científico, mas também encontram uma aplicação prática em instituições educacionais e comunidades locais, para além da discussão acadêmica. No ensino de metodologia sobre projetos de pesquisa, a história oral é usada nas aulas das escolas para dar aos alunos a oportunidade de conversar com testemunhas oculares e desenvolver um senso crítico sobre a história e se relacionar com as questões sociais atuais. Programas de pesquisa inovadores de “história de baixo para cima” também são usados em comunidades locais. Um papel pioneiro é reservado a um Programa de História Oral, organizado em 2009 e 2010, na cidade de Chania, na Ilha de Creta, onde moradores da região, que foram metodicamente preparados por cientistas sociais, se voluntariaram. Nos últimos oito anos, muitos grupos locais se formaram na História Oral, em Atenas e outras cidades gregas. A crise socioeconômica que irrompeu na Grécia, após 2010, criou um clima favorável à formação e ao desenvolvimento de grupos de história oral – na forma de iniciativas coletivas autônomas e informais “vindas de baixo”. Segundo a historiadora Τασούλα Βερβενωτη (2016), essa atmosfera coletiva foi criada

porque: (a) torna-se óbvio, durante períodos de crise, que soluções individuais para problemas coletivos não são suficientes; grupos de história oral devem ser considerados como um projeto coletivo de solidariedade social e enfrentamento da insegurança. Além disso, (b) em tempos de crise, a história “acelera”; o presente é rapidamente transformado no passado e as mudanças são difíceis de processar. Os aspectos evidentes do nosso mundo da vida social colapsam. Tudo isso ativa processos reflexivos sobre a questão do que acontece conosco e ao nosso redor, e para tais processos reflexivos as narrativas e seu processamento devem ser considerados como um meio valioso. Finalmente, (c) em tempos de crise, eventos do passado que “se assemelham” ao presente parecem importantes para entender os processos atuais. Isso resulta em um interesse crescente na história e em sua versão não institucionalizada.

Em 2013, a Associação Grega de História Oral (Greek Oral History Association) foi criada para oferecer um fórum de discussão para cientistas e pesquisadores envolvidos em história oral e pesquisa biográfica. A Associação de História Oral organizou quatro conferências com participações internacionais e os resultados produziram duas coleções de livros impressos antológicos. A Associação de História Oral também oferece conhecimentos especializados (cursos e seminários), para grupos de história oral, sobre a técnica de coleta, documentação e processamento de histórias de vida narradas.

O estabelecimento de uma pesquisa biográfica reconstrutiva na Grécia

No contexto do desenvolvimento da pesquisa biográfica, que já foi delineado, surgiu o campo da “pesquisa biográfica reconstrutiva” na

sociologia de língua grega, que tem sido fortemente influenciado, entre outras coisas, pela discussão de língua alemã. Este desenvolvimento se deve, em particular, às relações científicas transnacionais, à cooperação em projetos de pesquisa e a seminários de metodologia. A discussão em língua grega tem sido relacionada aos processos e experiências de acompanhamentos com resultados inovadores.

Como resultado, uma nova perspectiva de pesquisa foi estabelecida, que não considera apenas materiais biográficos como objeto de pesquisa, mas também usa a biografia como modelo teórico de conhecimento, para expressar conceitualmente a dialética da sociedade e do indivíduo, estrutura e ação, história contemporânea e história de vida. No nível metodológico, esses aspectos teóricos foram complementados por técnicas sistematicamente selecionadas para a condução de entrevistas narrativas. Procedimentos multicamadas foram desenvolvidos para uma elaboração interpretativa de biografias que enfatizaram a análise sequencial e reconstrutiva de textos. Da mesma forma, a combinação da pesquisa biográfica e da lógica de pesquisa abdução foi discutida centralmente e usada para a estruturação e a significação de projetos de pesquisa.

Γεώργιος Τσιωλης (2002) implementou os pressupostos teóricos e metodológicos centrais da discussão “germanófono”, na pesquisa biográfica, em seu estudo empírico sobre “Deindustrialisierung und biographische Transformationen. Lebensgeschichten von Industriearbeitern in Lavrio” – “Desindustrialização e transformações biográficas. Histórias de vida de trabalhadores industriais em Lavrio”. O estudo refere-se à onda de desindustrialização que, no início dos anos de 1990, atingiu Lavrio, uma tradicional cidade industrial grega. A desindustrialização teve um impacto dramático sobre os trabalhadores e a sociedade local. A forma como os trabalhadores industriais demitidos

processaram biograficamente essa mudança socioeconômica, bem como suas estratégias (materiais e simbólicas) de gerenciamento de crises, foram o foco do projeto de pesquisa em Lavrio. O núcleo do estudo foi a realização de 17 entrevistas biográfico-narrativas com trabalhadores industriais demitidos, as quais foram analisadas como “caso-reconstrutivo”. Na análise de casos, as histórias de vida narradas foram consideradas como a conquista ativa dos sujeitos, na situação tremendamente crítica de ter que confirmar ou renovar sua construção identitária, a fim de manter sua continuidade biográfica. Esse processo envolve elementos transformadores, regressivos e renovadores, bem como elementos de resistência.

Outro projeto de pesquisa que utilizou a reconstrução de casos biográficos é o estudo de Μάνος Σαββακης (2008). Σαββακης estudou a comunidade de “leprosos” na pequena ilha de Spinaloga, perto de Creta, como um microcosmo social com múltiplos níveis de interação social e organização cotidiana. O objetivo da pesquisa foi compreender o modo complexo pelo qual a experiência de ser cronicamente acometido pela lepra, internado e socialmente estigmatizado, pode ser biograficamente repleta de significados. Ele realizou 14 entrevistas narrativas com ex-leprosos.

Além desses dois estudos, vale ressaltar que a abordagem biográfica tem sido utilizada como um método central de investigação em projetos de pesquisa realizados pelo Instituto de Pesquisa Social e Pesquisa Social Aplicada, do Departamento de Sociologia, da Universidade de Creta, sob a direção de Skevos Papaioannou, nos últimos quinze anos. Por exemplo, nos projetos de pesquisa “Planos de trabalho e vida de jovens e mulheres em sociedades tradicionais” (ver SERDEDAKIS & TSIOLIS 2000), “Jovens desempregados com diploma do ensino médio e seus esforços de educação continuada” e “Planejamento de desenvolvi-

mento alternativo para as sociedades locais”.

Foco central para o desenvolvimento da pesquisa biográfica reconstrutiva na Grécia é o envolvimento de grupos de pesquisa gregos em projetos de pesquisa transnacionais europeus, usando a abordagem biográfica como um método. Um desses projetos foi *“Self employment activities concerning women and minorities. Their success or failure in relation to social citizenship policies”* (“Atividades de autoemprego entre mulheres e minorias. Seu sucesso ou fracasso em relação às políticas sociais de cidadania”), que foi realizado entre 1997 e 2000, no âmbito do programa TSER, e coordenado por Ursula Apitzsch, envolvendo duas equipes de pesquisa da Grécia. A equipe de investigação no Departamento de Sociologia da Universidade de Creta tem os projetos de autoemprego dos chamados “Pontiern”, através dos quais estudou os neorrefugiados de ascendência grega, que emigraram na década de 1990 da antiga União Soviética para a Grécia (ver SERDEDAKIS et al, 2003; PAPAIOANNOU et al, 2007; TSIOLIS, 2012). Uma segunda equipe de pesquisa analisou os projetos de trabalho autônomo das mulheres em Atenas (ver LIAPI; KONTOS, 2008).

Nos últimos dez anos, o interesse pela pesquisa biográfica reconstrutiva tem aumentado, como mostram as teses em várias disciplinas, que tomam as biografias como construtos sociais e as avaliam de forma holística – não apenas no nível temático, mas também nas dimensões textuais. A Universidade Aristóteles, de Thessaloniki, concluiu recentemente duas teses utilizando a abordagem biográfica. Όλγα Παντουλη (2015) com sua tese “Histórias de vida de mulheres cientistas gregas: seu desenvolvimento nos campos da física, matemática, engenharia e tecnologia”, realizou onze entrevistas biográfico-narrativas com mulheres cientistas ocupantes de cargos de alto nível acadêmico, em disciplinas onde, tradicional-

mente, as mulheres são sub-representadas. Através de uma perspectiva feminista crítica, a autora examina as experiências das mulheres na academia e as maneiras pelas quais as mulheres cientistas podem superar com sucesso os obstáculos e alcançar uma carreira notável, em um campo dominado pelos homens. Em 2015, Ιωάννα Γιαννακοπουλου concluiu uma tese intitulada “A história da leitura de uma ex-mulher viciada: um estudo de caso”. A pesquisadora analisa a história de vida narrada de uma adulta ex-viciada em drogas e se concentra nas práticas de leitura, ao longo de sua vida. Ao fazê-lo, Γιαννακοπουλου tenta lançar alguma luz sobre aspectos da luta da mulher que encontra uma maneira incomum de se livrar da droga.

Estudos interessantes em teses que usam a abordagem biográfica ainda estão em processo de desenvolvimento. A influência da discussão da pesquisa biográfica “de língua alemã” na Grécia torna-se clara. Em 2006, Γεώργιος Τσιωλης publicou um livro com um prefácio de Peter Alheit, em grego, no qual a discussão “germanófono” sobre a abordagem biográfica foi reconstruída criticamente, desde o início dos anos de 1970. Em 2013, Γεώργιος Τσιωλης e Ειρήνη Σιουτη publicaram uma coletânea contendo textos clássicos de biógrafos de países de língua alemã (U. Apitzsch, G. Rosenthal, F. Schütze, P. Alheit, B. Dausien, T. Schäfer e B. Völter, H. Lutz, L. Inowlocki e G. Riemann), que foram traduzidos para a língua grega.

Nos últimos cinco anos, pesquisadores do campo biográfico da Faculdade de Sociologia da Universidade de Creta trabalharam intensivamente com o “Research Committee 38 Biography and Society der International Sociological Association (ISA)” (Comitê de Pesquisa 38, Biografia e Sociedade, da Associação Internacional de Sociologia – ISA). Como resultado, dois *workshops* internacionais de pesquisa foram realizados no campus da Universidade de

Creta, em Rethymno: em setembro de 2013, um *workshop* de pesquisa intitulado “New Challenges in Transnational Biography Research” (“Novos Desafios na Pesquisa Biológica Transnacional”). organizado por G. Tsiolis e I. Siouti; e, em setembro de 2017, o *workshop* de pesquisa “Biography and Body” (“Biografia e Corpo”), organizado por Γ. Τσιωλης, Ε. Σιουτη e Βαν Μπουσχοτεν.

Observações finais

Com este artigo tentei ilustrar a evolução da pesquisa biográfica na Grécia, desde o final da década de 1980 até os dias atuais. Ao fazer isso, examinei estudos criteriosos que foram conduzidos, na década de 1990, no contexto da psicologia social, da história oral, da antropologia social e da sociologia. Foram trabalhos pioneiros no contexto grego. Essas pesquisas tentaram colocar, no centro das atenções, os mundos sociais ou experimentar constelações que estavam escondidas da pesquisa social. Narrativas biográficas estavam em foco, para investigar o mundo da experiência dos sujeitos, os processos de constituição de identidades e a conexão entre o indivíduo e o social. O interesse de pesquisa centrado nas narrativas biográficas e nos relatos de testemunhas oculares surge de um imperativo político: indivíduos que são política e socialmente estigmatizados e oprimidos devem ter seu próprio lugar na escrita da história. No nível metodológico, a pesquisa biográfica nos anos de 1990 situou-se no lado crítico ao positivismo, com sua ênfase particular na abertura do processo de pesquisa. Desde o final da década de 1990, a pesquisa biográfica na Grécia foi moldada, entre outras coisas, pelos fundamentos epistêmico-metodológicos dos países de língua alemã. É óbvio que um campo de pesquisa biográfica intenso surgiu na Grécia, e é caracterizado por referências interdisciplinares e transnacionais.

Referências

ABRAMS, Lynn. **Oral history theory**. New York: Routledge, 2010.

ΜΠΑΔΑ, Κωνσταντίνα. **Ο κόσμος της εργασίας**: οι παράδες της λιμνοθάλασσας του Μεσολογγίου – Αιτωλικού. Αθήνα: Πλέθρον, 2004.

Χρηστάκης, Νικόλας. **Μουσικές Ταυτότητες**. Αφηγήσεις ζωής μουσικών και συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ. Αθήνα: Δελφίνοι, 1994.

Χρηστάκης, Νικόλας. Όρια του εαυτού και «οριακή» οδήγηση μοτοσυκλέτας: η ριψοκινδύνευση ως απάντηση στη διακινδύνευση. **Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών**, p. 108-109 (Β-Γ): 205-228, 2002.

Χρηστάκης, Νικόλας. Αναλυτή, Αλεξάνδρα.. Μοτοσυκλετίστριες: σταδιοδρομία και εκδοχές της θηλυκότητας. **Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών**, 139 (Α), p. 57-94, 2013.

DANFORTH, M. Loring; VAN BOESCHOTEN, Riki. **Children of the Greek Civil War: Refugees and the Politics of Memory**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Ιωάννα. **Η αναγνωστική ιστορία μιας πρώην χρήστριας εξαρτησιογόνων ουσιών: μελέτη περίπτωσης**. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2015

Χαντζαρούλα, Ποθητή. **Σμιλεύοντας την υποταγή. Οι έμμισθες οικιακές εργάτριες στην Ελλάδα το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα**. Αθήνα: Παπαζήσης, 2012.

Ιγγλέση, Χρυσή. **Πρόσωπα γυναικών**. Προσωπεία της συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική κοινωνία. Αθήνα: Οδυσσεάς, 1990.

ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, Ρέα. **Αφηγήσεις ζωής**: Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα. Αθήνα: Ατραπός, 2008.

Λαμπροπούλου, Δήμητρα. **Οικοδόμοι**: Οι άνθρωποι που έχτισαν την Ελλάδα: 1950-1967. Αθήνα: Βιβλιόγραμμα, 2009.

LIAPI, Maria; KONTOS, Maria. Self-employment, autonomy and empowerment against patriarchal family structures. In: APITZSCH, Ursula; KONTOS,

Μαρία. **Self-Employment Activities of Women and Minorities**. Wiesbaden: VS Verlag, 2008. P. 76-86.

ΝΙΤΣΙΑΚΟΣ, Βασίλειος. **Μαρτυρίες Αλβανών Μεταναστών**. Αθήνα: Οδυσσέας, 2003.

ΝΙΤΣΙΑΚΟΣ, Βασίλειος. **Στο σύνορο. “Μετανάστευση”, σύνορο και ταυτότητες στην αλβανο-ελληνική μεθόριο**. Αθήνα: Οδυσσέας, 2010.

Πανταζής, Παύλος. **Ιστορίες ζωής και μεταναστευτικά σχέδια στον αγροτικό χώρο: Η περίπτωση του Κεφαλοβρύσου**. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1991.

Πανταζής, Παύλος. Η συγκρότηση της ταυτότητας εφήβων μεταναστών: μια μελέτη ιστοριών ζωής. Στο Ναυρίδης, Κλήμης, Χρηστάκης, Νικόλας. (Επιμ.) **Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση**. Αθήνα: Καστανιώτης, 1997, Σελ. 239-260.

Πανταζής, Παύλος. **Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο**. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

Παντούλη, Όλγα. **Αφηγήσεις ζωής Ελληνίδων επισημόνων**. Η εξέλιξη τους στους τομείς της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας. Θεσσαλονίκη: Ρώμη, 2015.

ΠΑΣΣΕΡΙΝΙ, Λουίζα. **Σπαράγματα του 20ου αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία**. Αθήνα: Νεφέλη, 1998.

Παπαστεφανάκη, Λήδα. **Εργασία, τεχνολογία και φύλο στην ελληνική βιομηχανία. Η κλωστοϋφαντουργία του Πειραιά (1870-1940)**. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2009.

Πετρονώτη, Μαρίνα. **Το πορτρέτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης**. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, ΟΥΝΕΣΚΟ. Αθήνα: Πλέθρον, 1998.

Πετράκη, Γεωργία. **Από το Χωράφι στο Εργοστάσιο**. Η διαμόρφωση του βιομηχανικού προλεταριάτου στο σύγχρονο Λαύριο. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός, 2002.

PAPAIOANNOU, Skevos; TSIOLIS, Giorgos; SERDEDAKIS, Nikos. Pontian newcomers in Greece. In. APITZSCH, Ursula; KONTOS, Maria. **Self-Employment Activities of Women and Minorities**. Wiesbaden: VS Verlag,

2008. p. 170-193.

PLUMMER, Ken. **Documents of Life: An Introduction to the Problems and the Literature of a Humanistic Method**. London: George Allen & Cluwin Ltd, 1983.

Σαββάκης, Μάνος. **Οι Λεπροί της Σπιναλόγκας. Ιατρική, Εγκλεισμός, Βιωμένες Εμπειρίες (1903-1957)**. Αθήνα: Πλέθρον, 2008.

SERDEDAKIS, Nikos; TSIOLIS, Giorgos. **Biographical Trajectories and Identity: Traditional Overdetermination and Individualisation**. Young - Nordic Journal of Youth Research, 8(2): 2-23. 2000.

SERDEDAKIS, Nikos; TSIOLIS, Giorgos; TZANAKIS, Manolis; PAPAIOANNOU, Skevos. Strategies of Social Integration in the Biographies of Greek Female Immigrants coming from the Former Soviet Union. Self-employment as an Alternative. **International Review of Sociology – Revue Internationale de Sociologie**. 13 (1), p. 145-162. 2003.

ΣΠΥΡΙΔΑΚΗΣ, Μάνος. **Εργασία και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη ναυπηγοεπισκευαστική βιομηχανία του Πειραιά**. Αθήνα: Παπαζήσης, 2010.

Θανοπούλου, Μαρία, Μπουτζουβή, Αλέκα. (Επιμ.) Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα. **Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών**, Ειδικό Τεύχος, 107, 2002.

Θανοπούλου, Μαρία, Πετρονώτη, Μαρίνα. Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας, **Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών**, 64, p. 20-42. 1987.

THOMPSON, Paul. **The Voice of the Past: Oral History**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Τσιώλης, Γεώργιος. **Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί. Ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου**. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2002. <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/6/f/c/metadata-dlib-2002tsiolis.tkl>

Τσιώλης, Γεώργιος. **Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις: Η Βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα**. (Πρόλογος: ALHEIT Peter). Αθήνα: Κριτική, 2006.

Τσιώλης, Γεώργιος; ΣΕΡΝΤΕΔΑΚΙΣ, Νίκος; ΚΑΛΛΑΣ, Γιάννης (Επιμ.). **Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα**. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων. Αθήνα: Νήσος, 2011.

TSIOLIS, Giorgos. Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities. Papers. **Revista de Sociologia**. 97(1), p. 113-127. 2012.

Τσιώλης, Γεώργιος, ΣΙΟΥΤΗ, Ειρήνη. (Επιμ.) **Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα**. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Νήσος, 2013.

Βαν Μπουσχότεν, Ρίκη. **Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)**.

Αθήνα: Πλέθρον, 1997.

Βερβενιώτη, Τασούλα. **Η γυναίκα της Αντίστασης**. Η είσοδος των γυναικών στη πολιτική. Αθήνα: Οδυσσέας, 1994.

ΒΕΡΒΕΝΙΩΤΗ, Τασούλα. Οι ομάδες προφορικής ιστορίας στην Αθήνα, εν μέσω Κρίσης και Ιστορίας. Στο Βαν Μπουσχότεν, Ρίκη, κ.ά. **Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου**. Αθήνα: Πλέθρον, 2016. Σελ. 327-345.

Ζαϊμάκης, Γιάννης. **Καταγωγή ακμάζοντα: παρέκκλιση και πολιτισμική δημιουργία στον Λάκκο Ηρακλείου (1900-1940)**. Αθήνα: Πλέθρον, 1999.

Recbido em: 21.07.2018

Aprovado em: 05.08.2018

Dr. **Giorgos Tsiolis** is an Associate Professor on “Qualitative Methods in Sociological Research” at the Department of Sociology of the University of Crete (Greece). He studied Philosophy and Social Sciences at the University of Crete and continued his doctoral studies in Germany and Denmark. He wrote his Ph.D. thesis on “*Deindustrialisation and biographical transformations. Life stories of industrial workers of Lavrion*” (2002), Department of Sociology, University of Crete). He has taught Micro-sociology and Qualitative Research Methods at the Department of Sociology of the University of the Aegean (2002-2007). Since 2007 he is teaching qualitative research and biographical narrative methods at the Department of Sociology of the University of Crete; and since 2014, methodology of educational research at the Hellenic Open University. In 2011 he was a Visiting Research Fellow at University of Frankfurt and in spring of 2018 at the University of Vienna. Since May of 2018 he is the Vice-President of the Greek Association of Oral History. His academic interests include issues on social research methodology, qualitative methods, qualitative data analysis, biographical narrative approach and secondary analysis of qualitative data. He has published in international journals as well as in collective scientific volumes. G. Tsiolis has written two books in Greek on biographical narrative approach and on qualitative analysis methods. He has edited also two collective scientific volumes. Email: tsiolisg@uoc.gr

Department of Sociology, University of Crete, University Campus, 74100 Rethymno, Greece. Telephone, 0030 2831077497

ALGUNAS NOTAS SOBRE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO AUTO-NARRATIVA

■ DANIEL JOHNSON-MARDONES

Universidad de Chile

RESUMEN

La Investigación-Acción, como otros enfoques teórico-metodológicos, ha sido influida por el llamado giro narrativo. La autonarrativa parece ser una consecuencia lógica de un proceso que enfatiza la experiencia de la experiencia de la investigación tanto por el participante como por el investigador. La auto-narración del aprendizaje del investigador, la experiencia del investigador y el cambio del investigador, elementos autoreflexivos característicos de la Investigación-Acción. El presente trabajo se centra en el tratamiento de la Investigación-Acción como una forma de investigación narrativa, y específicamente como una forma de auto-narrativa o *self-narrative*. El trabajo se concentra principalmente en lo publicado en el contexto anglosajón.

Palabras clave: Investigación-Acción. Autonarrativa. Investigación Narrativa. Giro Narrativo.

ABSTRACT

SOME NOTES ON RESEARCH-ACTION AS SELF-NARRATIVE

As any other theoretical-methodological approaches, Action-Research has been influenced by the so-called narrative turn. Self-narrative seems to be a logical consequence of a process that emphasizes the experience of the research experience by both the participant and the researcher. The researcher's learning self-narrative, the experience of the researcher and the change of the researcher, both become self-reflective elements characteristic of Action-Research. This work focuses on the treatment of Action-Research as a form of narrative research, and specifically as a form of self-narrative or self-narrative. The work focuses, mainly, on what is published in the anglo-saxon context.

Keywords: Action-Research, Self-narrative, Narrative Inquiry, Narrative Turn.

RESUMO **ALGUMAS NOTAS SOBRE A PESQUISA-AÇÃO COMO AUTO-NARRATIVA**

A Pesquisa-ação, assim como outras abordagens teórico-metodológicas, tem sido influenciada pela chamada virada narrativa. A (auto) narração parece ser uma consequência lógica de um processo que enfatiza a experiência de pesquisa, tanto pelo participante quanto pelo pesquisador. A (auto)narração do aprendizado do pesquisador, a experiência do pesquisador e a mudança do pesquisador, são elementos autorreflexivos característicos da Pesquisa-ação. O presente trabalho enfoca o tratamento da Pesquisa-ação como uma forma de pesquisa narrativa e, especificamente, como uma forma de (auto) narrativa ou narrativa do eu. O trabalho concentra-se principalmente no que é publicado no contexto anglo-saxônico.

Palavras chave: Pesquisa-Ação. Auto-narração. Pesquisa Narrativa. Turno Narrativo.

Introducción

Las últimas décadas has visto aparecer una serie de publicaciones en el campo de Investigación-Acción que toman la forma de una historia, de una narrativa. Esto es probablemente parte de la llegada del giro narrativo al campo de Investigación-Acción. En efecto, *Action Research* (2005) y *Educational Action Research* (2007, 2012) han dedicado números especiales a Investigación-Acción “en primera persona” e Investigación-Acción narrativa, respectivamente. En la misma línea, el *The Sage Handbook of Narrative Inquiry* (2007) así como el *The Sage Handbook of Educational Action Research* (2009) han incluido capítulos explorando las tierras comunes entre estos dos campos de estudio. Este texto revisa ese cuerpo de literatura en que el proyecto de Investigación-Acción es concebido como un espacio de investigación narrativa que el investigador abre, habita y de cuyo paso habla en la forma de una historia, una historia dicha, compartida entre comunidades. Esta historia es generalmente una narrativa en primera persona, una forma de auto-narración: la narración del investigador-actor acerca de su proceso

de aprendizaje y cambio. Con ese objeto me gustaría reflexionar, primero, en torno al giro narrativo y la investigación como espacio narrativo; para en segundo lugar, enfocarme en la idea de auto-narrativa en el contexto de Investigación-Acción; y entonces, terminar elaborando algunas ideas sobre autonarración, reflexividad y escritura.

Investigación-Acción, lo Personal y lo Narrativo

Hace ya casi 10 años la publicación del *The Sage Handbook of Educational Action Research* (2009) editado por Susan Noffke y Bridget Somekh era organizado utilizando el marco analítico presentado por la Noffke (1997) para organizar una presentación sintética de la producción en investigación acción en educación en la *Review of Research in Education*: lo profesional, lo personal y lo político. El handbook era abierto por un capítulo de Noffke (2009) en el que se proponía visitar más de una década después este planteamiento de lo profesional, lo personal y político como dimensiones

de la Investigación-Acción; dimensiones que eran entendidas en su porosidad y no de una manera esencialista, la autora advertía. En su tratamiento de “lo personal” en investigación acción, Noffke acentuaba una cierta presencia histórica de lo personal como preocupación de la Investigación-Acción vinculada a procesos de generación de conocimiento, crecimiento personal y autodesarrollo; ya en sus orígenes. En efecto, para ella, estas tres dimensiones están, y han estado, presentes en Investigación-Acción en diversas formas y con diferentes grados desde el surgimiento del campo a medianos del siglo pasado. Lo personal aparece en este de manera diversa; como el reporte acerca del crecimiento y desarrollo personal de quienes se embarcan en un proyecto de Investigación-Acción, como la tensión entre lo individual y colaborativo en la experiencia de ese proyecto; y también, como una cuenta del compromiso asumido por un investigador universitario en un proyecto específico. Esta continuidad, adquiriría ciertamente una presencia distinta y diversa en las décadas que marcaron el crecimiento de la investigación acción educativa y donde el trabajo reflexivo en torno a las creencias docentes y el movimiento de autoestudio en formación de profesores ocuparon un importante rol en la precia de “lo personal” en investigación acción educativa. Unos de los factores comunes de estas comunidades ocupadas de “lo personal” era la riqueza del relato de las prácticas en la forma de una narrativa personal. Lo personal y lo narrativo, sus relaciones y diferentes aproximaciones era mapeado de alguna manera en la parte tercera titulada “Lo personal: autoconciencia, desarrollo e identidad” donde los autores presentaban un “especial énfasis en reflexividad y exploración de la identidad” (NOFFKE Y SOMEKH, 2009, p. 250). De esta manera, se incorporaban o visibilizaban en la tradición de investigación acción educativa

líneas de trabajo que exploraban lo personal y lo narrativo.

Con todo, conviene decir, que el desarrollo de formas narrativas de Investigación-Acción, o su explicitación, debe a lo menos considerar su relación con el fenómeno más amplio de inclusión de narrativas en ciencias sociales. Tal vez podríamos mencionar el clásico estudio de Bruner (1986), *Dos modos de pensar*, como uno de los seminales trabajos que legitimaran el giro narrativo en investigación social. En dicho trabajo Bruner evidencia la existencia de dos modos de pensar, dos formas de cognición, diferentes pero complementarios uno paradigmático y el otro narrativo. Mientras el primero toma la forma de un argumento el segundo toma la forma de una historia. Esa historia que convierte el tiempo en propiamente humano como Ricoeur solía decir. Como podría ser evidente para nosotros, desde la ventajosa posición del presente, este giro torna la mirada hacia lo que Schütz (1967) llamo el hombre olvidado de las ciencias sociales, sujeto-actor al que siempre podemos volver. En este sentido, Bolívar (2002) ha invitado a revertir la kantiana fórmula de “ante nosotros mismos llamamos” como condición para la producción de conocimiento por la de “ante nosotros mismo hablamos”, en la búsqueda por legitimar un enfoque biográfico-narrativo en educación. Sin embargo, el hecho de que el giro narrativo, haya sido un giro, no niega la existencia de una narrativa resonancia entre esos trabajos y los trabajos de Polanyi (1958) sobre conocimiento tácito o conocimiento personal y la *Imaginación Sociológica* de Mills (1959) con su llamado a conectar lo personal y social, la biografía y la historia al escribir la sociedad. Sociedad humana, por tanto hablada antes que escrita. Ambos autores mencionados, escriben por cierto contemporáneamente a Kurt Lewis, considerado el padre de la investigación acción. No resulta difícil, entonces, el sugerir

situar a Polanyi, Mills y Lewis en una tradición que cuestionaba la obsesión positivista de establecer una distancia entre el investigador y el investigado, el sujeto conocedor y el objeto conocido. En esta tradición, lo personal, lo biográfico, lo tácito son formas de conocimiento presentes en el mundo de los practicantes centrados en la necesidad práctica de guiar la acción diaria para mejorar la vida y el trabajo. Lo personal, lo biográfico, lo tácito son formas de conocimiento también presentes en el investigador que ya no tiene que callarse ante él. Estas suposiciones fueron enfatizadas por el “giro narrativo” que generalmente se refiere al creciente interés en utilizar el enfoque interpretativo en la investigación social asumiendo que la interacción social puede ser comprendida como un “texto”, que podía leerse e interpretarse. El giro narrativo ha llegado a las ciencias sociales y las humanidades haciendo borrosas las fronteras entre ellas, y poniendo en el mundo académico la antigua práctica de contar historias.

Una importante característica de la investigación narrativa es su conceptualización del trabajo empírico en torno la metáfora del lugar. En cierta forma dicha metáfora esta ya instalada en lo llamamos trabajo de campo, aun en los más tradicionales y lineales modos de investigación; el momento en que el investigador social va al mundo práctico con el objeto de recolectar o producir datos. En efecto, Investigación-Acción e investigación narrativa rechazan ese enfoque lineal, me atrevería a decir que mayoritariamente. De esta forma, el rechazo de la separación entre teoría y práctica, lleva a reconceptualizar el espacio de investigación como un espacio narrativo. Como Clandini y Connelly (2000) han sostenido: “como investigadores, vamos a cada nuevo campo viviendo nuestras historias, nuestros participantes también entran al campo de investigación en el medio de las historias que están

viviendo. Sus vidas no comienzan cuando nosotros arribamos a ellas ni tampoco terminan cuando nosotros las dejamos”. Ellas, sus vidas, continúan las nuestras también. La historia que contamos es la historia de haber habitado ese espacio y compartido las historias de quienes lo cohabitaron con nosotros. A partir de la experiencia de haber vivido esa experiencia de investigación, de haber habitado el espacio de Investigación-Acción, surge la necesidad de contar esa historia, nuestra historia.

De esta manera, el espacio de investigación como espacio narrativo ha colaborado sino hecho necesaria el desarrollo de auto narrativas. Autonarrativas en las que las metáforas del paisaje y del viaje toman un lugar central. En nuestro viaje “es claro que somos incapaces de remover nosotros mismo de la investigación” porque “ella está siempre en el mundo” (HEIKKINEN et al., 2007), nuestro mundo. Heikkinen et al. (2007) argumentan, en este sentido, que dentro de campo de la investigación acción algunos entienden que es esta historia, la del sujeto que investiga, la que deber ser contada, mientras otros insisten en que es la narrativa como co-construcción del investigador y los participantes la que debe ser escrita. En la búsqueda de entender investigación acción como auto-narrativa nos enfocaremos en el la historia del investigador contada en las formas de investigación acción narrativa; y, particularmente en aquellas formas de investigación acción narrativa, en que las auto-narrativas se convierten en la perspectiva principal de investigación, como el movimiento de autoestudio (selfstudy) en formación de profesores, por ejemplo.

Investigación-Acción como Auto-narrativa

Nuestra identidad puede ser concebida como un instrumento de investigación, y los inves-

tigadores actores deben ser capaces de tener en cuenta su subjetividad como un importante componente de la producción de significados (SOMEKH, 2006, p. 14)

La expresión auto-narrativa¹ se refiere a una historia dicha por un “sí mismo” acerca de ella o de él mismo. Auto-narrativa, tiene por lo tanto, un fuerte componente autobiográfico y puede ser definida, de acuerdo a Fitzgerald (1996), como ese conjunto de historias que definen nuestra identidad. Una auto-narración puede incluir métodos que el investigador-actor usa para escribirse a sí mismo, como una forma de investigar que la lleva a entender mejor un fenómeno particular o responder una pregunta (KENNEDY-LEWIS, 2012). Kennedy-Lewis (2012) afirman que una autonarrativa es un método autorreflexivo que ayuda ver mejor como un investigador se constituye en el proceso de investigación. Ese proceso autorreflexivo de contarse a sí mismo en la experiencia vivida

1 El diccionario de Oxford define el *self*, equivalente a nuestro “yo” o “auto”, como el ser esencial de una persona que los distingue de los demás, especialmente en tanto considerado como el objeto de la introspección o la acción reflexiva. Entonces, el *self* tiene un doble sentido. Por un lado, el *self* está relacionado con la conciencia de un sujeto dado de una identidad propia; y, por otro, se refiere a una persona considerada como un individuo único. En *Oneself as another* [Uno mismo como otro] (1992), el filósofo Paul Ricoeur ha comparado el significado de la palabra inglesa *self* contra su equivalente en diferentes idiomas; el alemán *selbst*, el francés *soi*, el italiano *se*, y el español *sí mismo*. En general, su análisis enfatiza el carácter reflexivo que permanece en cada una de dichas expresiones más que en las diferencias pueden apreciarse entre ellas. Ricoeur (1992) sostiene, que existe en estas expresiones una “primacía de la meditación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto” (p. 1). De esta manera podríamos sostener, que lo que llamamos *self* es el *self* tal como lo experimenta una persona. A esto debemos agregar, que el *self* es concebido por Ricoeur narrativamente. La identidad es ante todo para el filósofo francés una identidad narrativa. La palabra narrativa en tanto, proviene del sánscrito *jags* llegando a nosotros a través del latín *gnarus* que significa pasar el conocimiento, mientras que el sustantivo en latín *narratio* significa narración y la forma verbal *narrae* significa decir o narrar. Por lo tanto, la narración puede considerarse una historia dicha. Consistentemente, el diccionario de Oxford define la narrativa como un relato hablado o escrito de eventos conectados; como una historia.

en un proyecto de investigación, de Investigación-Acción, es lo que llamamos auto-narrativa. Auto-narrativa que es también reflejada en el informe de investigación en una escritura en primera persona. Jean McNiff (2007), por su parte, ha definido Investigación-Acción como una forma de investigación que permite a investigadores prácticos contar historias acerca de cómo ellos han desarrollado acciones para mejorar sus situaciones por medio del mejoramiento de su aprendizaje. En una perspectiva similar, Jean Clandini and Debie Pushor (2009), han acentuado la idea de cambio en la investigación, en los participantes y en el mismo investigador como preocupaciones comunes entre los campos de Investigación Narrativa e Investigación-Acción.

En las ciencias sociales, y particularmente en la educación, la palabra “narrativa” denota al menos tres significados diferentes. La narrativa es un fenómeno que se relaciona con la narración o el contar historias como una forma de organización y transmisión de significados. Esto es, que la narrativa en tanto fenómeno, es una práctica humana para dar sentido a la vida, la experiencia vivida posee una estructura narrativa, podríamos decir. Por otra parte, la narrativa es también un enfoque teórico-metodológico que usa la narrativa para comprender la vida social. Como enfoque la narrativa es el estudio de la experiencia (CONNELLY y CLANDINI, 2000). Finalmente, la narración también puede ser una herramienta pedagógica y de comunicación de significados a un público más amplio. Este último, puede ser el caso de un informe de Investigación-Acción que toma la forma de narrativa, por ejemplo.

Ahora bien, cuando la historia contada toma la forma de una narración en primera persona estamos frente a una *self-narrative* o auto-narrativa. Por lo tanto, la auto-narrativa es la historia de alguien contada por él-ella, o ellas-ellas, mismas teniendo un fuerte componente

[auto]biográfico. La auto-narrativa ha sido utilizada en diferentes enfoques en investigación cualitativa, pero es básicamente se trata de un conjunto de historias que definen al yo en forma narrativa (FITZGERALD, 1996). La auto-narrativa, dirá Lewis, abarca “una variedad de métodos en los que el autor-investigador escribe sobre sí mismo como un modo de indagación para comprender mejor un problema en particular o responder una pregunta” (2012, p. 108). Escribiendo, desde la una perspectiva etnográfica, Chang (2008) ha sostenido que las auto-narrativas se refieren a un amplio espectro de “relatos escritos sobre uno mismo”; y hay diferentes tipos de auto-narrativa, entre los que se encuentran la autoetnografía, las memorias, la autobiografía, etc. Para Chang, escribir y estudiar auto-narrativas es una forma de aprender sobre uno mismo y sobre los demás. Siguiendo a Ellis y Bochner (2000), Chang (2008) presenta cuatro categorías en las que las auto-narrativas pueden ser clasificadas, a saber:

(1) etnografías reflexivas en las que los autores usan sus propias experiencias en el campo reflexivamente para volverse hacia atrás y mirar más profundamente la interacción yo-otro; (2) textos de investigadores-miembros que exploran grupos de los cuales ya son miembros o en los que se han convertido en miembros con completa identificación y aceptación”; (3) narrativas personales escritas por científicos sociales sobre algunos aspectos de su experiencia en la vida cotidiana; y, (4) autoetnografía literaria escrita por un escritor autobiográfico que se enfoca tanto en examinarse a sí mismo de forma autobiográfica como en interpretar una cultura para una audiencia no nativa. (p. 740)

Por supuesto, el elemento común de las auto-narrativas es su ocupación del yo. En nuestro caso, sería el yo del investigador-actor. En este contexto, Kennedy y Lewis (2012) han afirmado que la autoevolución se convierte en un método autorreflexivo que ayuda a “obtener una idea de cómo él o ella [el/la

investigador(a)-actor(a)] toma decisiones particulares durante el proceso de investigación y explora alternativas que pueden conducir a hallazgos más robustos” (p.10). La auto-narrativa será para nosotros entonces, en el contexto de este texto, el informe o la cuenta escrita del investigador-actor que narra la historia de su experiencia de investigación.

Probablemente, un enfoque en el que podemos ver el énfasis en la dimensión personal es el autoestudio. Esto no se debe a que el autoestudio utiliza con frecuencia el historial de la vida y las narrativas personales, sino también porque el investigador se dedica al estudio de su propia práctica y se centra en uno mismo (NOFFKE y ZEICHNER, 2001). Este movimiento a menudo caracterizado como un tipo de Investigación-Acción (NOFFKE, 2009; COCHRAN-SMITH y LYTLE, 2009) ha crecido, especialmente en la formación docente desde la década de 1990, como explica Feldman (2007). Buscando dar un nombre a su trabajo, Mashall (2004) ha escrito: “En este artículo yo reporto una investigación en la cual busco desarrollar mi entendimiento y competencia en la práctica. Esto puede llamarse ‘primera persona’ investigación acción, investigación autorreflexivo o auto-estudio” (p. 306). Es en efecto este último término, auto-estudio (*self-study*) una de las formas de investigación acción en que auto-narrativa es la forma dominante. En Auto-estudio, una perspectiva nacida en el campo de formación de profesores, se busca entender la propia práctica, aprendiendo para enseñar mejor. Este enfoque tiene a las narrativas personales e historia de vida como unas de sus principales formas de indagación y representación. Acerca de su llegada al campo de autoestudio, Feldman y Paugh (2004) nos explica:

Lo primero es que cuando volví a la Universidad para estudiar mi doctorado después de 17 años en una sala de clases, no pude encontrarme a mí mismo en como los profesores eran descri-

tos en la literatura de investigación. Segundo, se volvió claro para mí que yo no solo no había usado la mayoría de los métodos de enseñanza constructivista y orientados a la investigación que ahora uso con mis estudiantes. Más aun la mayoría de mis métodos de enseñanza podría haber sido calificados simplemente como malos. Tercero, cuando me convertí en un académico, me vi a mi mismo en la tensión de ser un profesor de ciencias o ser un formador de profesores [...] (FELDMAN y PAUGH, 2004, p. 957)

Entonces, Feldman y Paugh prosiguen, “el foco de mi investigación fui yo mismo, en mi practica... un estudio de mí mismo como un profesor en la facultad de educación” (FELDMAN y PAUGH, 2004, p. 958).

Un segundo enfoque en Investigación-Acción, en el cual auto-narrativa es central es el trabajo desarrollado por Jack Whitehead and Jean McNiff formulada en torno al concepto de teorías educacionales vivas o vivientes. Esta línea de trabajo descansa en la idea de que las personas en su práctica profesional no construyen sus teorías en la forma de proposiciones lógicas sino en más dinámicas formas de pensamiento. Estas formas más dinámicas de pensamiento son las que les permiten explicar y hacer sentido de la propia práctica, así como de los valores involucrados e de como ejercer su influencia educacional sobre otros. La pregunta inicial de es como puedo mejorar lo que estoy haciendo. Es en torno a esa pregunta que una teoría personal, una teoría viva es desarrollada. Esta teoría viva es usualmente comunicada en la forma de una narrativa, la historia de cómo su conocimiento educacional ha sido producido con la preocupación específica de mejorar la práctica, de mejorar la acción de mejorar el mundo. McNiff (2007), nos dice:

Yo me posiciono como una investigadora actora educacional, parte de cuyo trabajo es contar historias de investigación acción educacional. Las historias que cuento son mis historias en compañía de otros que también están contando

historias. Mi principal tópico es como yo ofrezco explicaciones para mis prácticas educacionales, mi personal teoría de mi práctica. (p. 309)

Whitehead y McNiff han desarrollado su trabajo promoviendo en sus estudiantes de posgrado, y profesionales de la educación en general, los desarrollos de estas teorías personales sobre la práctica educacional. “Yo soy un contador de historias y el foco de esta narrativa es mi propio aprendizaje y el desarrollo de mi teoría educacional viva, en la forma en que yo me involucre con otros en una práctica creativa y critica durante un periodo de tiempo sostenido” (NAIDOO, 2005, p. 322). Nos dice uno de sus estudiantes en su disertación doctoral.

En cierta forma, tanto el *movimiento de autoestudio* como el de *teorías educacionales vivas* reaccionan ante la preocupante exclusión del “yo” viviente en las formas dominantes de investigación educacional (Whitehead, 1989; McNiff, 2008). Ambas formas de autonarracion explicitan ese yo vivo, viviente, y su posición en un campo específico en que el mundo de la vida se resiste a ser abandonado, o abandonado completamente, por el mundo de la academia. “Yo no puedo separar mi identidad como investigador, profesor, y aprendedor de la práctica que investigo” (FELMAN, 2007, p. 308). En este ejercicio reflexivo, la propia identidad se define y redefine, moviéndose del mundo hablado de la experiencia al mundo escrito de la academia. De esta manera, reflexividad y escritura se conectan en la experiencia vivida, dicha, y escrita que toma la forma de una autonarracion. En palabras de Foucault, el autor se re-escibe asimismo. El investigador-actor es un investigador-actor-autor.

Autonarracion, Reflexividad y Escritura

La conexión entre reflexividad y escritura ha sido ampliamente resaltada en el amplio

campo de la investigación cualitativa. Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre (2005) han sostenido que escribir es una forma de investigación, “una forma de autodescubrimiento” (DENZINY LINLCON, 2017, p. 762). En Investigación-Acción Narrativa, esta conexión parece más estrecha cuando el investigador se escribe a sí mismo y cuenta su historia, la historia de su aprendizaje, del conocimiento ganado y compartido, y del cambio personal e colectivo. Attard (2012) nos dicen: “escribir me ayuda a entender muchas cosas acerca de mí. Ayuda a reducir el desbalance que siento entre teoría y práctica toda vez que mientras escribo comienzo a pensar críticamente acerca mis acciones pasadas y como todo esto puede informar mi practica futura” (2012, p. 163).

Reflexividad ha sido también postulado como un principio de credibilidad en investigación acción narrativa (HEIKKINEN et al, 2007, 2012). Esta incluye la explicitación de las presunciones epistemológicas y ontológicas del investigador-actor, de su lugar y rol en el proceso de investigación acción. En otras palabras, el principio de reflexividad obliga a dar cuenta del personaje construido al contar la historia del investigador. En esta narrativa propia, la identidad del investigador se construye pensando su propia narrativa, la narración de sus experiencias como investigador de acción. Después de todo, como dice Ricoeur, “... la persona, entendida como un personaje en una historia, no es una identidad distinta de sus experiencias ...” (RICOEUR, 2001, p. 3). Para Somekh (2006), este principio ocupa un importante rol desde los primeros informes escritos en el proyecto de investigación acción: “Yo uso este principio para describir mi comprensión de la ocupación de enseñar y para explicar mi perspectiva sobre el aprendizaje de los profesores en los procesos de formación y en el trabajo” (2006, p. 14). Heikkinen, por otra parte, explica como el principio de reflexibilidad es usado

como un detonador de acciones futuras. Esta idea es importante dado el hecho de que Investigación-Acción no se trata solo de producción de conocimiento sino también de cambio. En este punto, podríamos decir que, como principio para llevar a cabo el proceso de juzgar la calidad de la cuenta, la reflexividad se convierte en esa auto-narrativa en la que lo personal, lo profesional y lo político deben tomarse en consideración en el propio ser del investigador. Para estos autores, este principio informa el desarrollo del proyecto de investigación acción así como en su escritura en el informe.

En la Investigación-Acción como auto-narrativa, la cuenta escrita resultante es un texto en capas. La historia del investigador de acción es una de las capas, pero las historias de otros también aparecen en todo; el investigador-oyente y el participante-narrador están ahí, dicho por el investigador-cuentista de acción. Este texto estratificado contiene también lo personal, lo profesional y lo político. Por lo tanto, el investigador de acción “expone su proceso de conocimiento a los lectores al estratificar el texto de una manera que ayuda a los lectores a ver su manera de escribir” (WINTER, 2002, p. 150). Caine (2010) nombra ese proceso como una meta-narrativa que “describe nuestro enfoque para construir una estrategia de aprendizaje de acción para apoyar la transformación organizacional y cultural”, en la cual se ponen diferentes aspectos entrelazados de la vida humana en una cuenta “para dar sentido a surge de las palabras y acciones que decimos y hacemos” (2010, p. 492). De esta manera la estrecha relación entre reflexividad, escritura y auto-narración se expresan en el la constitución de una identidad como investigador-actor, a través de la articulación, en una historia coherente, de lo personal, lo profesional y lo político; las tres dimensiones básicas del campo de la investigación (NOFFKE, 1997, 2009). En palabras de Doris Santos (2012), ha-

blando desde su experiencia en proyectos de investigación acción en educación superior, la dolorosa experiencia de la escritura académica puede convertirse algo más placentera para esos estudiantes indígenas, cuando esta permite procesos de autodescubrimiento y refuerzo de su identidad.

He intentado delinear algunas ideas para entender Investigación-Acción como auto-narrativa. Auto-narrativa presente con mayor o menor fuerza en Investigación-Acción en general, en Investigación-Acción Narrativa, y en determinados géneros de Investigación-Acción donde la autonarración es el enfoque central. Probablemente esto también es parte de entender mi propia situación biográfica en el movimiento entre ser profesor, formador de profesores y estudiante de posgrado. Esfuerzo personal, profesional y político por entender lo biográfico-narrativo en el campo de la investigación social y particularmente educativa. En ese esfuerzo, la presencia de formas de autonarración como investigación narrativa, autobiografía, autoetnografía, me lleva a preguntarme acerca de la relación entre estos desarrollos metodológicos y sus formas de representación, y la creciente presencia de grupos no habituales en la academia, que ha caracterizado las últimas décadas del siglo 20 y lo que corre del actual. Pareciera ser que a ese espacio académico también llegamos trayendo nuestras propias historias y nuestras formas de contarlas.

Referencias

ATTARD, K. The role of narrative writing in improving professional practice. **Educational Action Research**, 20(1) 161-175, April 2012. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F09650792.2012.647754> Acceso en: 10 jan. 2018.

BOLÍVAR, A. De nobis ipse silemus?: Epistemology

of Biographical- Narrative Research in Education. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, 4 (1), p. 1-24, 2002. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/49/91> Accedido el: 10 jan. 2018.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CAINE, V. Visualizing community: Understanding narrative inquiry as action research. **Educational Action Research**, 18(4), p. 481-496, 2010. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2010.524820> Accedido el: 30 jan. 2018.

CLANDININ, D. J. and CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. Recherche. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2007

CLANDININ, D. J., & PUSHOR, D. The interconnections between narrative inquiry and action research. In. NOFFKE, S.; SOMEKH, S. (Ed.), **The SAGE handbook of educational action research**, Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. p. 290-300.

COCHRAN-SMITH, M. Y LYTTLE, S. L. (2009). **Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2017.

FELDMAN, A. Validity and quality in action research. **Educational Action Research**, 15(1), p. 21-32, 2007. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790601150766> Accedido el: 10 mar. 2018.

FELDMAN, A., & PAUGH, P. Self-study through action research. International handbook of self-study. In. LOUGHRAN, J. et al. (eds.), **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher**. New York: Springer. 2004. p. 943-977.

FITZGERALD, J. The distribution of self-narrative memories in younger and older adults: Elaborating the self-narrative hypothesis. **Aging, Neuropsy-**

- chology, and Cognition**, 3(3), p. 229-236, 1996. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13825589608256626> Accedido el: 10 set. 2018.
- HÄNNINEN, V. A model of narrative circulation. **Narrative Inquiry**, 14(1), p. 69-85, 2004. Disponible en: <https://benjamins.com/catalog/ni.14.1.04han>
- HEIKKINEN, H. L. T., HUTTUNEN, R., & SYRJÄLÄ, L. Action research as narrative: Five principles for validation. **Educational Action Research**, 15(1), p. 5-19, 2007. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790601150709> Accedido el: 15 jun. 2018.
- HEIKKINEN, H., & HUTTUNEN, R. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. **Educational Action Research**, 20(1), p. 5-21, 2012. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2012.647635> Accedido el: 15 jun. 2018.
- KENNEDY-LEWIS, B. L. When a Teacher Becomes a Researcher: Using Self-Narrative to Define One's Role as Participant Observer. **Theory into Practice**, 51(2), p. 107-113, 2012. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2012.662865> Accedido el: 10 jul. 2018.
- MARSHALL, J. Living Systemic Thinking: Exploring Quality in First-Person Action Research. **Action Research**, 2(3), p. 305-325, 2004. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476750304045945> Accedido el: 03 jul. 2018.
- MCNIFF, J. Where the action is. **Health Information and Libraries Journal**, 24(3), p. 222-226, 2007. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1471-1842.2007.00725.x> Accedido el: 10 jan. 2018.
- MCNIFF, J. The significance of 'I' in educational research and the responsibility of intellectuals. **South African Journal of Education**, 28(3), p. 351-364, 2008. Disponible en: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25162> Accedido el: 10 jan. 2018.
- MCNIFF, J. My story is my living educational theory. En CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. SAGE. 2007. p. 308-329.
- MCNIFF, J., & WHITEHEAD, J. Introduction. In. MCNIFF, J., & WHITEHEAD, J. **Action Research living theory**. London: Taylor & Francis Ltd / Books, 2000. p. 1-23
- Mills, C. W. **The sociological imagination**. New York, NY: Oxford University Press, 1959.
- NIEMI, R., HEIKKINEN, H. L. T., & KANNAS, L. (2010). Polyphony in the classroom: Reporting narrative action research reflexively. **Educational Action Research**, 18(2), p. 137-149, 2010. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650791003740485> Accedido el: 10 abr. 2018.
- NOFFKE, S.E. Professional, personal, and political dimensions of action research. **Review of Research in Education**, 22, p. 305-43, 1997. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X022001305> Accedido el: 10 abr. 2018.
- NOFFKE, S. Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In. SOMEKH, B. and NOFFKE, S. (Ed.). **The SAGE handbook of educational action research** Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. p. 5-18.
- NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Eds.). **The SAGE handbook of educational action research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.
- POLANYI, M. **Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy**. Chicago: IL: University of Chicago Press, 1958.
- POLLARD, A. Explorations in teaching and learning: A biographical narrative and some enduring issues. **International Studies in Sociology of Education**, 15(1), p. 87-105, 2005. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210500200133> Accedido el: 10 jan. 2018.
- QUICKE, J. Narrative strategies in educational research: Reflections on a critical autoethnography. **Educational Action Research**, 18(2), p. 239-254, 2010. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650791003741582?journalCode=reac20> Accedido el: 10 jan. 2018.

RICHARDSON, L. & St. PIERRE, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In. DENZIN, N. K. & YVONNA, S. L. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2005. p. 959-978.

RICOEUR, P. **Oneself as Another**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.

ROSIEK, J., & ATKINSON, B. Bridging the divides: The need for a pragmatic semiotics of teacher knowledge research. **Educational Theory**, 55(4), p. 421-442, 2005. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.2005.00003.x-i1> Accedido el: 10 jan. 2018.

SANTOS, D. The politics of storytelling: unfolding the multiple layers of politics in (P) AR publications. **Educational Action Research**, 20(1), p. 113-128, 2012.

SAUNDERS, L. An alternative way of responding to powerful ideas: Notes to accompany the poem entitled 'five principles of quality in narratives of action research'. **Educational Action Research**, 15(1), p. 33-40. 2007. Disponible en: <https://www.tandfonli->

[ne.com/doi/abs/10.1080/09650790601150790](https://doi.org/10.1080/09650790601150790) Accedido el: 10 jul. 2018.

SCHUTZ, A. **The Phenomenology of the Social World**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967.

WHITEHEAD, J. and MCNIFF, J. **Action research: Living theory**. London; SAGE Publications, 2006.

WHITEHEAD, J. Generating living theory and understanding in action research studies. **Action Research**, 7(1), 85, 2009. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476750308099599> Accedido el: 10 jan. 2018.

XU, S., & CONNELLY, M. Narrative inquiry for school-based research. **Narrative Inquiry**, 20(2), p. 349-370. 2009. Disponible en: <https://benjamins.com/catalog/ni.20.2.06xu> Accedido el: 10 set. 2018.

ZEICHNER, K., Y NOFFKE, S. Practitioner research. In. RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington: AERA, 2001. p. 298-330.

Recebido em: 25.09.2018

Aprovado em: 15.11.2018

Daniel Johnson Mardones es profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Concepción, Magister en Curriculum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile. Recibió su Ph. D. en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Illinois at Urbana Champaign, realizando también una concentración en Estudios Culturales e Investigación Interpretativa en la misma Universidad. Email: djohnson@uchile.cl

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile. Teléfono: 56-229787731.

INTELLECTUAL HISTORIES AND THE ACADEMIC DRAMA OF NARRATIVE INQUIRY

■ JAIRO ISAAC FÚNEZ-FLORES
Purdue University

ABSTRACT The article draws on Victor Turner's (1980) heuristic concept of social drama to construct an academic drama between diverging intellectual genealogies. It reviews narrative inquiry's intellectual history and uses a dramaturgical perspective throughout to emphasize the varying diverging narrative paths this form of inquiry has taken. The intellectual history reviewed is not exhaustive but rather limited to a few scholars involved in developing narrative inquiry into a methodology and as a counter-narrative practice.

Keywords: Narrative inquiry. Counternarratives. Social drama.

RESUMO **HISTÓRIAS INTELLECTUAIS E O DRAMA ACADÊMICO DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA**

O artigo desenvolve, a partir de Victor Turner (1980), o conceito heurístico de drama social para construir um drama acadêmico entre genealogias intelectuais divergentes. Analisa a história intelectual do inquérito narrativo e utiliza uma perspectiva dramaturgical para enfatizar os diferentes caminhos narrativos que esta forma de investigação tomou. A história intelectual revista não é exaustiva, mas se limita a alguns estudiosos envolvidos no desenvolvimento da investigação narrativa, em uma metodologia e prática contranarrativa.

Palavras chave: Inquérito narrativo. Contranarrativas. Drama social.

RESUMEN **HISTORIAS INTELLECTUALES Y EL DRAMA ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

El artículo se basa en el concepto heurístico de Victor Turner (1980) de drama social para construir un drama académico entre genealogías intelectuales divergentes. Revisa la historia intelectual de la investigación narrativa y utiliza una perspectiva dramaturgical para enfatizar las diversas vías narrativas divergentes que ha tomado esta forma de investigación. La historia intelectual revisada no es exhaustiva, sino que se limita a unos pocos estudiosos que participan en el

desarrollo de la investigación narrativa en una metodología y como una práctica contra-narrativa.

Palabras clave: Indagación narrativa. Contranantes Drama social.

Introduction

It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our own lives in terms of the narratives that we live out that the form of narrative is appropriate for understanding the actions of others. Stories are lived before they are told—except in the case of fiction.

Alasdair MacIntyre, 1984

We have come to know that every individual lives, from one generation to the next, in some society; that he lives out a biography, and that he lives it out within some historical sequence. By the fact that he contributes, however minutely, to the shaping of this society and to the course of its history, even as he is made by society and by its historical push and shove. By the fact of this living, he contributes, however minutely, to the shaping of this society and to the course of its history, even as he is made by society and by its historical push and shove.... The sociological imagination enables us to grasp history and biography and the relations between the two within society. That is its task and its promise.

C. Wright Mills, 1959

Distance or separation does not characterize connected knowing. The believing game is a way of knowing that involves a process of self-insertion in the other's story as a way of coming to know the other's story and as giving the other voice.

F. Michael Connelly and Jean Clandinin, 1990

Reviewing past discourses is an academic way of telling an accepted narrative. To plot the intellectual genealogy of any discipline resonates with Cornelius Castoriadis' sociohis-

torical practices of "creation and destruction" (1991, p. 34) and Michel Foucault's (1980) subjugation of knowledges. Creation vis-à-vis destruction is dialectical, and it usually involves the unfolding of a dominant narrative at the expense of many others. In this light, I limit narrative inquiry's intellectual history to only a few scholars whose writing became central to academic discourse. Like all acts of knowing, many stories and storytellers are inevitably left out. To make this story more comprehensive for potential narrative inquirers, I make a modest offering of other intellectual histories future researchers can choose from. Thus, this modest offer is simply an act of prudence that acknowledges the incommensurability between various intellectual histories.

I draw on Victor Turner's (1980) concept of social drama to present an academic drama characterized by a breach, crisis, redressive action, and recognition of a schism (which I refer to as the recognition of a rupture). I use this concept not because there is a "real" drama unfolding in academia; rather, narrativizing an academic drama is meant to highlight how intellectual histories can be emplotted with their own expositions, rising actions, conflicts, falling actions, and denouements. Indeed, this form of storytelling falls within a fictional knowledge practice of interpretation and creation. Fiction or *fictio*, as Clifford Geertz (1973) clarifies, refers to the poetic, that is, a craft from which all things are made. The role of the narrative inquirer, in this case, is that of an artisan, who paints the landscape of other socio-cultural worlds.

Interpretive texts, moreover, narrate the lives of others and are fashioned metaphors that are constructed through “imaginative acts” (GEERTZ, 1973, p. 15). And, as imaginative acts, they allow a narrative inquirer to disentangle the socially, culturally, politically, and historically embedded significance of symbolic actions and discourses. This imaginative fiction stresses the situatedness of all forms of knowing and doing. As the reader, you will bear witness to my dramaturgical creation, the incommensurability between diverging intellectual storylines, and their inevitable collision. I warn, once again, that this discursive collision is not aimed at creating academic rivalries (for we all know that too many feuds already exist). Instead, my purpose is to emphasize the power of difference and discursive multiplicity.

Exposition

We know that every theoretical turn has its own spinners and weavers working relentlessly to fabricate a new textual discourse. We also know that from emergent discourses new conceptual frames and methodological trajectories surface, which are then articulated institutionally to create what can easily be described as architextual edifices. Prior to the emergence of these complex discursive articulations, we can usually trace the creation of these discourses to some beginning—as an origin story beginning a long, long time ago. To use Ursula K. Le Guin’s (1980) dramatization, a gathering was held around a campfire during a “dark and stormy night” (p. 191), so that a heretofore untold story could be told.

Well-known historians, philosophers, theologians, narratologists, literary theorists, anthropologists, and psychologists attended the symposium titled *Narrative: The Illusion of Sequence* at the University of Chicago (MITCH-

ELL, 1981). To name just a few, Jacques Derrida, Hayden White, Nelson Goodman, Victor Turner, Paul Ricoeur, Frank Kermode, and Ursula K. Le Guin all contributed to this eclectic event. The essays presented by these influential thinkers were published a year later in a special issue in *Critical Inquiry* titled *On Narrative*.

Some may argue that these essays led to a paradigmatic shift in theory (BRUNER, 1991, p. 5). The pervasive academic discourse that “genres are not to be mixed,” as Derrida & Ronell (1980, p. 55) politely put it, was certainly disrupted. Genres, understood this way, are confined discourses with distinct foundations and genealogies which are meant to stay pure, disciplined, and ever so obedient. Narrative ways of understanding, and its form inquiry, mixes genres and become a subversive practice meant to go against the grain of disciplinary, that is, against the imprisonment of knowledge. It is, in other words, unequivocally transgressive against all foundational understandings and essentialist discourses. My point of departure thus follows a transgressive outlook that aims to take bits and pieces from those inquiring about the sociocultural world through narrative.

It is not a surprise that psychologist Jerome Bruner (1991) considered *On Narrative* the beginning of a paradigm shift (KUHN, 1970). Drawing highly from the collected essays, his book *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) immediately transgresses and blurs the disciplinary genres of cognitive psychology and literary theory. Bruner begins the text with an epigraph written by pragmatist philosopher and psychologist William James: “To say that all human thinking is essentially of two kinds—reasoning on the one hand, and narrative, descriptive, contemplative thinking on the other—is to say only what every reader’s experience will corroborate” (xiii). What Bruner develops and expands from this epigraph is paradigmatic and

narrative cognition. While the former mode of thinking is aligned more with mathematical-logical-analytical ways of knowing, the latter emphasizes how the meaning and the making of the world involves a narrative cognitive structure. One form of knowing is “pre-occupied with the epistemological question of how to know truth” while the other mode is interested in the “broader questions of how we come to endow meaning to experience, which is the preoccupation of the poet and the storyteller” (p. 12).

Along with other textualist spinners in social theory (CLIFFORD & MARCUS, 1986), Bruner’s narrative mode of thinking and doing helped destabilize the dichotomy between subject and object, known today as the crisis of representation. From these moves against dualist thought, stories became less about external reality and more about the complicated meaning-making practices enmeshed and entangled in relational webs of significance (Geertz, 1973). In Bruner’s (1991) later work, we find a dialectical component to narrative, particularly the relational dimension between culture and the narrative construction of social reality (p. 15). This last point stresses that “we cannot take as our unit of analysis the isolated individual operating ‘inside his or her own skin’ in a cultural vacuum” (p. 20).

For Bruner (1991), stories are used to make meaning of our everyday surroundings and experiences which are intertwined to the symbolic systems in place that make the social construction and reconstruction of culture possible. This construction entails the “local capacity for accruing stories of happening of the past into some sort of diachronic structure that permits a continuity in the present” (20). Stories are thus individual constructions of lived experiences insofar as they form part of a broader socially and historically embedded narrative.

Donald Polkinghorne (1988, 1995) elaborates a similar argument in favor of narrative inquiry by drawing on the work of Bruner. While Bruner applied narrative and paradigmatic (logico-scientific) ways of knowing in the field of cognitive psychology, Polkinghorne argued for the methodological use of narrative as a way to understand the ways human action is produced and understood as storied. Although narrative inquiry, as a methodology, is not explicitly named or defined in his earlier work, in a well-cited article, he concisely describes narrative inquiry “as a subset of qualitative research designs in which stories are used to describe human action” (POLKINGHORNE, 1995, p. 5).

From Bruner’s epistemological division between paradigmatic and narrative modes of thinking, knowing, and constructing reality, Polkinghorne (1995) proposes a parallel methodological distinction between narrative analysis and analysis of narrative. On the one hand, the analysis of narrative adopts a paradigmatic analytic frame. It begins with the collection of data in narrative form (e.g., “tell me your life story”). Subsequently, whole stories are broken down into typologies (e.g., categories and themes). This approach to narrative inquiry analyzes storied lived experiences and classifies them paradigmatically into thematic categories dependent on theoretical frameworks. On the other hand, narrative analysis departs from “actions, events, and happenings, but whose analysis produces stories” (p. 6). The narrative inquirer using this form of analysis/synthesis constructs a story from the participants’ lived experiences.

Polkinghorne (1995, p. 12) expounds that in the “second type, narrative analysis, researchers collect descriptions of events and happenings and synthesize or configure them by means of a plot into a story or stories”. Whereas the analysis of narrative meticulously implements

a reiterative coding process resonant with a grounded theory approach, the configuration of narrative aligns more with an ethnographic approach aimed at writing the participants' lived stories from multiple sources of data, including fieldwork. Narrative analysis is thus inductive while the analysis of narrative is deductive.

Narrative Inquiry in Educational Research

Jean Clandinin and F. Michael Connelly's work (1990, 2000) did more than coin the term narrative inquiry. Their work also consolidated narrative inquiry's position in qualitative research in general and in educational research in particular. Arguing in favor of this approach, both authors maintain that,

We might say that if we understand the world narratively, as we do, then it makes sense to study the world narratively. For us, life—as we come to it and as it comes to others—is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities. (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 17)

Paralleling Bruner's use of William James' pragmatist text, Clandinin and Connelly invoke John Dewey's work (1926, 1934, 1938) to understand the continuity of experience, namely, the way "one positions oneself in that continuum—the imagined now, some imagined past, or some imagined future—each point has a past experience base and leads to an experiential future" (p. 2). Alasdair MacIntyre's (1984) narrative unity is also used—although stripped away from its criticality—to intertwine lived experiences with the ways in which events are emplotted and narrated "after the fact" (GEERTZ, 1995). Stories, MacIntyre (1984) states, are "lived before they are told" (p. 211). It is only after life's

spontaneity that we begin to narrate that which has passed. Bruner (1991) conceived this meaning-making process as a mode of thought that finds the order of things. It is, in short, the narrative construction of our lifeworld.

For Clandinin and Connelly (2000), narrative inquiry entails the following:

Narrative inquiry is a way of understanding experience. It is collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus. An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in the same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experiences that made up people's lives, both individual and social. (p. 20)

Lived experiences, therefore, are the phenomena of interest and narrative inquiry is the methodology used to story them. The researcher is also always part of the story and social context, which resonates with Bruner (1991) and Geertz' (1973) epistemological and methodological understandings of narrative and its sociocultural and historical embeddedness.

Now that we have entered a methodological discussion, the place of theory needs further consideration. Clandinin and Connelly (2000) observe that the use of theory in narrative inquiry is the "central tension" researchers with "formalistic" backgrounds encounter (p. 38). They consider the use of theory as a 'downward' approach to research that follows a "paradigmatic sociopolitical analysis" (p. 38). They affirm that "sociological and political analysis can also make the whole lesser through the use of abstraction and formalism" (p. 38). It is worth citing them at length to understand what these tensions entail.

The 'framework' is a formalistic view; it is a view that things are never what they are but are rather what our framework or point of view or perspective or outlook makes of them. Further, because nothing is as it seems, the only things

worth noticing are the terms, the formal structures, by which things are perceived. One does not teach, one mindlessly reproduces social structures; one does not have emotionally credited intentions, one has preset expectations; one does not have experiences that are one's own, one merely moves forward by contextual design. Formalists say that the facts of the case, the experience one claims to have, to the data collected by empiricist researchers have little bearing on their claims. Persons, they argue, can never see themselves as they are because they are always something else; specifically, they are whatever social structure, ideology, theory, or framework is at work in the inquiry. Because narrative inquiry entails a reconstruction of a person's experience in relation to others and to a social milieu, it is under suspicion as not representing the true context. (p. 39)

As an antagonistic relationship appears in this story, an academic drama also begins. Without clarifying the differences between formalist and other ways of conceptualizing the "hegemonies of politics, culture, gender, and framework" (p. 40), as they put it, tensions emerge and a drama appears in the horizon. As the differences between theoretical frameworks and theoretical perspectives are left unmentioned, disarticulating substantive and formalist theories from the ontological and epistemological sensibilities and commitments involved in all forms of inquiry becomes more difficult.

To make matters more complicated, Clandinin and Connelly did not specify which school of thought they were referring to—i.e., whether they were referring to positivist, functionalist, poststructuralist, interpretivist, interactionist, or critical theory. According to them, the best way to go about narrative inquiry is to bracket our understandings of social structures and ideology. To bracket such understandings helps prevent theoretical frames from weighing in too heavily in thinking and writing about the lived experiences of our participants. Fol-

lowing this advice, should the use of Dewey's theories and pragmatic philosophy be placed under scrutiny as well? How far shall we go with our questioning the use of theoretical perspectives before we end up with a nihilist academic discourse?

As the tensions emerge, I turn to Victor Turner's (1980) work as a conceptual guide to construct an academic drama. I turn to him primarily because his anthropological, ethnographic, and theoretical work added a performative dramaturgical layer to the ways in which we understand sociocultural and political conflict in narrative form. As he also presented his essay *Social Dramas and the Stories about Them* in the momentous symposium mentioned initially, I recover the useful connections he made between narrative and social drama. Turner believed,

Social dramas occur within groups of persons who share values and interests and who have a real or alleged common history.... The *breach* is seen as the expression of a deeper division of interests and loyalties than appears on the surface.... Once visible, it can hardly be revoked. Whatever may be the case, a mounting *crisis* follows, a momentous juncture or turning point in the relations between components of a social field—at which seeming peace becomes overt conflict and covert antagonisms become visible. In order to limit the contagious spread of breach, certain adjustive and *redressive* mechanisms, informal and formal, are brought into operation by leading members of the disturbed.... The final phase [of this social drama] consists either in the reintegration of the disturbed social group—though the scope and range of its relational field will have altered, the number of its parts will be different, and their size and influence will have changed—or the social *recognition* of irreparable breach between the contesting parties, sometimes leading to their spatial separation.... This phase, too, may be registered by a public ceremony or ritual, indicating reconciliation or permanent cleavage between the involved. (p. 150-151)

Social dramas thus unfold in sequence yet are never predetermined. It is the relational and dialogical character of social dramas that make them unpredictable and indeterminate. Whether the looming crisis is redressed effectively or whether the “disturbed social group” decides to reintegrate is also never a certainty.

Narrative Breach

The close reader might have noticed that the intellectual history I have described so far is dominated by psychosocial perspectives (HUBER et al., 2013). For unknown reasons, sociologists were not assigned any room around the metaphorical campfire. As my background is in sociology, I began to question why sociologists did not present their work at the symposium, given that it took place at the University of Chicago, of all places, known for its groundbreaking and unconventional methodologies since the early 1900s. Was sociology so far removed from narrative forms of inquiring in the 1980s? Had sociology completely forgotten its own pragmatic, symbolic interactionist, and ideographic genealogy? Had it not contributed to narrative modes of research through its narratively construed ethnographic studies?

Gubrium and Holstein (2008) answer these questions and trace the use of narrative inquiry back to the early 1900s. The Chicago School, which played a major role in developing urban sociology, ethnographic methods, and symbolic interactionism, also inspired interest in narrative modes of thinking. George Herbert Mead (1934) (Dewey’s contemporary and colleague), for instance, worked at the University of Chicago at the time and dedicated much of his work to understand mind, self, and society in relation to the symbolic domain. More specifically, he connected the “self to everyday life, in particular, the social interaction, and situations through which self-understanding de-

velops” (GUBRIUM & HOLSTEIN, 2008, p. 243). In other words, “Who and what we are in this context are not so much personal but relational stories; they are narratives that mirror the kinds of accounts we engage as we go about the business of living” (p. 243). A great example in this line of work is W.I. Thomas and Florian Znaniecki’s (1918) *The Polish Peasant in Europe and America*, which illustrated how immigrants’ lived experiences were narrated in the letters they sent back home. Through these letters, one gains an understanding of “who they were and what they have become as they describe a world left behind in relation to a world being currently lived” (p. 244). Another example is Clifford R. Shaw’s (1930) *The Jack Roller: A Delinquent Boy’s Own Story*, which narrates how the protagonist’s “subjective contours of a shared environment” are revealed through situated and relational stories (p. 244). Most importantly, the boy’s story in this study illustrates “how inner life relates to distinctive social worlds” (p. 244).

The examples provided, though dated, underscore the importance of reclaiming nearly forgotten stories and intellectual histories. I turn to these early accounts of narrative inquiry—however residualized they may be today (WILLIAMS, 1977), to disentangle the social sciences from formalism and to reclaim the relational intellectual work of the past. Turner (1980) argues that “Dismembering [a discourse] may be a prelude to remembering, which is not merely restoring some past intact but seeing it in living relationship to the present” (p. 166-167). Thus, this performative act of remembrance complexifies narrative inquiry’s intellectual past. To enrich the plot, I decided to add the missing sociological chapter to this story. In the spirit of C. Wright Mills (1959), a sociologically imaginative narrative inquiry as a way to understand the interconnectedness of history, biography, and society was reclaimed.

Narrative Crisis

When the breach of a narrative appears, a crisis emerges out of the foundational fissures. Through these epistemological cracks, critical thought permeates, contaminates, and mixes the genre that was supposed to remain uncontaminated at all costs. Melissa Freeman (2017) allows critical thought in through the cracks to problematize the relationship between narrative coherence and the politics of culture. She posits that “Since what counts as coherence is not only determined by linguistic conventions, but is also at the mercy of cultural, social, and disciplinary norms, the stories that get circulated and accepted are more often those that reinforce, rather than resist, the status quo” (p. 43). As we originally mentioned, the creation and telling of a particular story usually involves the destruction and subjugation of another. Destruction implies complete erasure while subjugation conceptualizes the mechanisms that aim to destroy. As subjugation reveals an incomplete process, we hence turn to the insurrection of subjugated knowledges and stories being told around clandestine campfires.

To disrupt the status quo, legal studies critical race theorist Richard Delgado (1989) proposed, along with other narrative inquirers at the time, a “counter-storytelling” praxis that could challenge oppressive discursive practices, on the one hand, and build community on the other (p. 2416). He argued for the use of “divergent stories” because stories carry “reality-creating potential” (p. 2418). Potential encompasses the ways in which subversive stories are articulated and canalized in various communities. Rather than “giving the other voice” as Clandinin and Connelly (2000, p. 4) proposed, Delgado (1989) sought to amplify the counternarratives emerging from places of radical alterity.

Counterstories do not only depart from negativity—that is, from negative philosophy—but are more constructive than deconstructive, for knowledge-practices and stories affirm the existence of a collective experience, history, and cultural memory that reclaims and reshapes a collective identity. Those who write counterstories, furthermore, “focus on its community-building functions...and deeper, more vital ethics,” and those willing to tell them strive to disrupt the “received wisdom” by “showing us that there are possibilities for life other than the ones we live (Delgado, 1989, p. 2414). Along a similar philosophical and theoretical vein, Stuart Hall (1996) sustained that collective identities and memories,

Though they seem to invoke an origin in a historical past with which they continue to correspond, actual identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not ‘who we are’ or ‘where we came from’, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation.... They arise from the narrativization of the self, but the necessarily fictional nature of this process in no way undermines its discursive, material or political effectivity, even if the belongingness, the ‘suturing into the story’ through which identities arise is, partly, in the imaginary. (p. 4)

The collectively constructed narrative thus allows for the possibility for politically aware fictions to emerge. Fictions, as Geertz (1973) poetically described, are fashioned metaphors that are constructed through imaginative acts aimed at suturing the past with the lived present and possible future. Most importantly, they are expressive acts of resilience, resistance, and creation told by the other who speaks from alterity.

Renato Rosaldo (1989), who is well-known for his anthropological and ethnographic work,

was also inspired by narrative ways of inquiring about the world. In the writing of his seminal book, however, he remained doubtful of the presuppositions narrative inquirers make regarding narrative structures. Plot structures, as he expresses, are often incommensurable with others. What this means is that even within the 'same' culture, "different actors often use quite different narrative forms" (p. 142). If differences exist within what is considered the "same" culture, then one can only imagine the implications this has for the narration of the lived experiences of others. Juxtaposing the narration of the social analysts with that of the protagonist other, he maintains, allows for the necessary "creative tension" between researcher and participant. It echoes, though for different reasons, an "ethic of incommensurability" that challenges the "moves toward innocence" Eve Tuck and K. Wayne Yang (2012, p. 1) speak of. It, additionally, positions other stories as a subversive possibility of knowledge production. As Rosaldo (1989) describes,

Narrative analysis told or written from divergent perspectives...will not fit together into a unified master summation. A source at once of insight and discomfort, the dilemma of 'incommensurability,' or lack of fit among diverse narratives, makes it imperative to attend with care to what other people are saying, especially if they are unfamiliar idioms and speak to us from socially subordinate positions. Taking account subordinate[d] forms of knowledge provides an opportunity to learn and productively change 'our' forms of social analysis. It should broaden, complicate, and perhaps, revise, but in no way inhibit, 'our' own ethical, political, and analytical insights. (p. 148)

Rosaldo (1989) suggests, therefore, that a social analyst must learn from those enacting and telling other stories, and should simultaneously be transparent in the process of telling a tale that is likely to be incommensurable with that of the other's own telling.

Narrative Redress

In order to prevent the "contagious spread" of the breach and crisis from diffusing even further, "certain adjustive and *redressive* mechanisms, informal and formal, are brought into operation by leading members of the disturbed (TURNER, 1980, p. 150). To redress the "disturbed group," Clandinin and Rosiek (2007) map the field of narrative inquiry to demarcate the ontological and epistemological borders shared with post-positivist, Marxist, and post-structuralist thought. Creating a shared conceptual space, they admit, can be problematic in that it has the potential to reterritorialize a field of research. They assure, however, that to "sharpen distinctions" between various methodological traditions and the philosophies undergirding them may serve to highlight the conceptual spaces of convergence and divergence. Their nuanced understanding of different theoretical perspectives, understood more philosophically than formalistically enclosed in a theoretical framework, thus redress the tensions which initiated the breach.

Clandinin and Rosiek (2007) further propose that narrative inquiry is the methodological armature of a Deweyan pragmatist philosophy.

Dewey's ontology is not transcendental, it is transactional. The epistemological implications of this view are nothing short of revolutionary. It implies that the regulative ideal for inquiry is not to generate an exclusively faithful representation of a reality independent of the knower. The regulative ideal for inquiry is to generate a new relation between a human being and her environment—her life, community, world—one that 'makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced objects, not more real than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive' (Dewey, 1981b, p. 175). In this pragmatic view of knowledge, our representations arise from experience and must return to that experience for their validation. (p. 39)

Social reality, understood as transactional and relational, is not to be represented by narrative inquiry objectively. Instead, narrative inquiry is a pragmatic intervention that makes social reality “less overwhelming and oppressive” where ethical human relations are formed and where new experiences, as lived and told by our participants, are given a space to emerge.

We can extrapolate that critical theory and narrative inquiry share ontological boundaries when thinking about historically oppressed and minoritized peoples. As Clandinin and Rosiek (2007) acknowledge, they both “share an interest in analyzing the way large institutions dehumanize, anesthetize, and alienate the people living and working within them” (p. 47). Thinking of institutions in such a way presupposes a critical way of perceiving the world (an ontological commitment as previously stated). The narrative inquirer’s role hence becomes more engaged and committed to social, political, and economic injustices. Epistemologically, however, the purpose of inquiring over such matters differs immensely. While critical theory, according to them, starts from a macro perspective aimed at transforming social structures and ideological apparatuses, a pragmatist-informed narrative inquiry sustains that the disavowal of “lived experience is particularly egregious when applied to communities who have been historically silenced by processes of colonialism, patriarchy, homophobia, and other forms of oppression” (51). The historical silence and erasure they rightfully point to is a valuable gesture aimed at rectifying the academic drama. It sutures the breach slightly and reduces the contagion gradually, thereby appeasing and luring in some detractors while leaving many unconvinced.

In their redressive action against the unfolding crisis, Clandinin and Rosiek (2007) take it one step further. They declare that it is nec-

essary to consider the criticism narrative inquiry has received by critical scholars. They admonish that because narrative inquirers usually narrate the storied lived experience of participants, “the risk of slipping into self-insulating habits of attention and analysis is high” (51). They enumerate the following recommendation to eschew said risks:

- (1) educating narrative inquirers for whom the promotion of social justice is a central commitment, (2) the increased inclusion of voices examining experiences of oppression in the narrative inquiry literature, and (3) regular dialogue with scholars in other disciplines who can provide constructive political critique of narrative inquiry practices and texts. (p. 51)

By emphasizing social justice, inclusion, oppression, and a transdisciplinary sensitivity, Clandinin and Rosiek (2007) make reintegration possible. While their redress eases some of the tension, the academic drama continues, nonetheless, and additional redressive actions are taken by other leading scholars.

Tom Borone (2007) provides a masterful account to rectify the erasure of the political context. The political climate at the time, he states, “may signal the need for examination of the current status of this narrative approach to educational research and reflecting on its future course” (p. 456). A decade later one ought to ask whether the political climate today also impacts the ways we think of narrative inquiry. Borone considers “the inherently political character of education stories”, “intended audiences of narrative research”, “the ultimate purposes for which narrative research in education is conducted and for which educational narratives are constructed”; and “the retrogressive political realities of educational research” crucial to rethink and reconsider the political implications of narrative inquiry (p. 456-457). Reflecting on the ethical and political dilemmas narrative inquirers encounter, he contin-

ues to question whether conventional forms of narrative inquiry can reconcile with more critical approaches. He asks, “What forms of negotiation between these two points of view are possible? What new forms of politically aware narratives can we imagine?” (p. 458). The tensions we pointed to earlier also emerge in his writing when he queries, “How do we reconcile the opposing tendencies of political substance and aesthetic form in emancipatory-minded storytelling” (p.458). This last question leads us to the last stage of our academic drama: the recognition of a rupture.

Recognition of Rupture

After redressive actions are offered by the dominant group, Turner (1980) suggests that “The final phase [of a social drama] consists either in the reintegration of the disturbed social group...or the social *recognition* of irreparable breach between the contesting parties, sometimes leading to their spatial separation” (151). Counter-storytellers, therefore, can either reintegrate with the disturbed party or break away to pave a new intellectual path. In more poetic words, they have the choice to continue to construct with others in a path of uncertainty, one that is less travelled (FROST, 1962) and one that the Spanish poet Antonio Machado (1982) beautifully depicted as the path that is only made by the lonely wanderer brave enough to walk it.

I admonish, once again, that this estrangement does not mean rivalry as it may be perceived at first glance. What this rupture creates instead is an(other) option that does not find its own continuity of experience within the dominant academic storyline. To a great extent, the counternarrative inquirer underscores discontinuity, that which does not align with the dominant storyline. She parts ways, says goodbye, makes the road

while walking it, and finds other lonely wanderers like her along the way. Conceived this way, counter-storytelling becomes more than an individual act. It is imperative, therefore, to reconfigure narrative inquiry as a research praxis that allows oppositional stories to be told collectively.

Gloria Ladson-Billings (1998), who draws heavily on the work of critical race theorists such as Delgado, situates counternarrative inquiry in education and emphasizes the importance of collective stories. She asks, “Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education?” Clearly, “nice” refers to the unproblematized areas of educational research methodologies. As mentioned earlier the dominant form of narrative inquiry recommends we bracket theoretical perspectives, frameworks, and social structures, but is it possible to ask questions about power differences without already having an idea, a concept, a theory, a philosophy, and, most importantly, an experience of how oppressive structures are articulated in schools, and how some voices are silenced by academic discursive practices? Although Ladson-Billings recognizes the value of narrative inquiry’s ability to bring forth previously unheard voices, particularly the stories lived and told by teachers, she remains a skeptic. As she states, “just because more people are recognizing and using story as a part of scholarly inquiry does not mean that all stories are judged as legitimate in knowledge construction and the advancement of a discipline” (13). My questioning falls along these lines as well. Whose lived experiences narrative inquirers take up unveils the problematic of privileging certain voices—indeed, certain stories—over others.

A quick search through a database will demonstrate that teachers, 80 percent of whom are white in the United States (US Department

of Education, 2016), are at the center of narrative inquiry. Are these stories more aligned with the researcher's own story? What stories are being silenced in the process of overemphasizing teachers' lived experiences? Non-white students attending public schools now form part of the numerical majority, 52 percent to be exact (US Department of Education, 2016), yet attempts to tell another story as lived by historically oppressed, colonized, and silenced students is marginal at best. How then do we begin to narrate these stories without falling into the dark abyss of colonial representation? How do we tell a narrative of resistance, of rupture, and of emergence? The academic drama in which we find ourselves requires us to query whether it is possible to "reconcile the two worlds" (DELGADO, 1989, p. 2435). Should Rosaldo's argument in favor of an incommensurable approach be taken seriously?

Ladson-Billings (1998) asserts that counter-storytelling is about a "shared history as other" and the way life is storied and lived and performed collectively as an insurgent practice (p. 11). Indeed, another way of doing narrative inquiry begins to form with the invaluable assistance of embodied theory created from below. In more philosophical words, it emerges from ontologically and epistemically subjugated historical subjects. The panoptic formalist theories challenged by Clandinin and Connelly (2000) is a great start, yet room is also left vacant for other critical theories and other ways of thinking and doing narrative inquiry. For the insurrection of subjugated knowledges to emerge, the creative power of collectively told and performed counternarratives must form part of narrative inquiry's praxis.

Concluding Thoughts

A narrative praxis must emphasize the emergence of alternative forms of sociality (which

forms part of the three-dimensionality of experience Clandinin and Connelly (2000) support) and of alternative worlds. World-making practices are storytelling practices, whereby different worlds are travelled (Lugones, 1987), experienced, and storied, especially by those who live in cultural spaces of liminality, always "betwixt and between" (Turner, 1967). The stories we tell highly depend on which world one finds oneself at any given moment. Transitioning from one world to another is not a metaphor but an actual lived practice students, teachers, and scholars from other worlds inhabit and constantly navigate. The construction of worlds is not only that which saturates discourse. As Lugones (1987) sustains,

[...] a 'world' can also be such a society given a non-dominant construction, or it can be such a society or a society given an idiosyncratic construction.... Those of us who are 'world' travelers have the distinct experience of being different in different 'worlds' and of having the capacity to remember other 'worlds' and ourselves in them. (10)

Experiencing various worlds hence creates a story of multiplicity, and stories are ways to get a glimpse of other worlds. "Without knowing the other's 'world,' one does not know the other, and without knowing the other one is really alone in the other's presence because the other is only dimly present" (p. 18). In our attempt to bring forth other worlds working with narrative forms of inquiry, we hope others do the same so that the next gathering around the luminous campfire can take place under a starlit sky and in a different world rather than in a dark and stormy night. That way, when we 'huddle closer' together to listen to other stories, we can take them with us to retell them to others, so that these world-making stories become more relentless and more 'unwilling to dissolve into darkness' (LE GUIN, 1980, p. 194, as cited in Huber et al. 2013).

References

- BARONE, T. A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. **Qualitative Inquiry**, 13(4), p. 454-471, 2007.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, 18(1), 1991.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- CASTORIADIS, C. **Philosophy, politics, autonomy**. London: Oxford University Press, 1991.
- CLANDININ, D. J., & ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-76.
- CLIFFORD, J., & MARCUS, G. E. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, CA: University of California Press, 1986.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, 19(5), p. 2-14, 1990.
- DELGADO, R. Storytelling for oppositionists and others: a plea for narrative. (Legal Storytelling). **Michigan Law Review**, 87 (8), p. 2411-2441, 1989.
- Derrida, J., & Ronell, A. The Law of Genre. **Critical Inquiry**, 7 (1), p. 55-81, 1980.
- DEWEY, J. **Experience and nature**. Chicago, IL: Open Court Publishing Co, 1926.
- DEWEY, J. **Art as experience**. New York, NY: Minton, Balch & Company, 1934.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York, NY: Macmillan, 1938.
- FOUCAULT, M. **Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977** (1st American ed.. ed.). New York, NY: Pantheon Books, 1980.
- FREEMAN, M. **Modes of thinking for qualitative data analysis**. New York, NY: Routledge, 2017.
- FROST, R. **The road not taken; an introduction to Robert Frost**. New York: Holt, 1962.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York, NY: Basic Books, 1973.
- GUBRIUM, J. F., & HOLSTEIN, J. A. **Narrative ethnography**. Handbook of emergent methods. New York: Guilford Publications, 2008.
- HALL, S., & DU GAY, P. **Questions of cultural identity**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996.
- HUBER, J., CAINE, V., HUBER, M., & STEEVES, P. Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. **Review of Research in Education**, 37 (1), p. 212-242, 2013.
- KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 11 (1), p. 7-24, 1998.
- LE GUIN, U. K. **It Was a Dark and Stormy Night: Or, Why Are We Huddling about the Campfire?** **Critical Inquiry**, 7(1), 191-199, 1980.
- LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**, 2 (2), p. 3-19, 1987.
- MACHADO, A. **Selected poems**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- MACINTYRE, A. C. **After virtue: a study in moral theory** (2nd ed. ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1984.
- MEAD, G. H., & IN MORRIS, C. W. **Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1984.
- MILLS, C. W. **The sociological imagination**. London: Oxford University Press, 1959.
- MITCHELL, W. J. T. **On narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- POLKINGHORNE, D. Narrative configuration in qualitative analysis. **International Journal of Qualitative**

Studies in Education, 8 (1), p. 5-23, 1995.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. New York: [State University on New York P](#), 1988.

ROSALDO, R. **Culture & truth: the remaking of social analysis**. Boston: Beacon Press, 1989.

SHAW, C.R. **The jack-roller: a delinquent boy's own story**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1930.

THOMAS, W. I., & ZNANIECKI, F. **The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group**. Boston: Richard G. Badger, 1918.

TUCK, E., & YANG, K. W. Decolonization is not a met-

aphor. **Decolonization: Indigeneity, education & society**, 1 (1), p. 1-15, 2012.

TURNER, V. Social Dramas and Stories about Them. **Critical Inquiry**, 7 (1), p. 141-168, 1980.

TURNER, V. W. **The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1967.

WILLIAMS, R., (1977). **Marxism and literature**: Oxford: Oxford University Press, 2016.

Recebido em: 01.06.2018

Aprovado em: 21.10.2018

Jairo Isaac Fúnez-Flores is a Ph.D. candidate in curriculum studies at Purdue University. He has a master's degree in education and a bachelor's degree in sociology. His work is informed by decolonial theory and is focused on university student movements in Latin America. He is currently doing an ethnographic study centered around the ways in which university student activists in Honduras understand and construct identities, knowledges, practices of resistance through collective action within, across, and beyond the public university. Email: jfunez@purdue.edu

Jairo Isaac Fúnez-Flores, Purdue University, Department of Curriculum and Instruction of College of Education, 100 N. University St., West Lafayette, IN, 47906. Telephone: (765) 201-4516

OBJECTS IN CULTURAL AND EDUCATIONAL FIELDS A BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE IN HIGHER EDUCATION IN SPAIN

■ JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

Universidad Servilla

ABSTRACT The objective of this paper is to present and discuss a research on objects as educational and cultural analysers, undertaken with a sample of 154 university students in Spain. The participants were asked both to choose five key objects representing their lives and to write short stories about the objects selected and its meaning regarding learning, identity and culture. Firstly, I will discuss the importance of objects from a social and cultural point of view. Then, I will mention the general framework of biographical work that oriented this research. I will describe the concrete activity of object selection and the different oral and written working methods related to them. To illustrate the activity, I will present some cases, including the written comments of the selected objects. Finally, I will comment on the perspectives arising from this activity with the aim of understanding the generational, social, cultural and formative contexts of young people as well as the contributions of this research to biographical work in training, formal education, adult education and cultural fields.

Keywords: Objects, Biographical approach, Higher Education, Learning, Cultural analysis.

RESUMO **OBJETOS EM CONTEXTOS CULTURAIS E EDUCATIVOS. UMA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA NO ENSINO SUPERIOR EM ESPANHA**

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir uma pesquisa sobre objetos como analisadores educacionais e culturais, realizada com uma mostra de 154 estudantes universitários na Espanha. Pediu-se aos participantes que escolhessem cinco objetos-chave que representassem suas vidas e que escrevessem pequenas histórias sobre os objetos selecionados e seu significado em relação à aprendizagem, identidade e cultura. Em primeiro lugar, discutirei a impor-

tância dos objetos do ponto de vista social e cultural. Depois, mencionarei a estrutura geral do trabalho biográfico que orientou essa pesquisa. Descreverei a atividade concreta da seleção de objetos e os diferentes métodos de trabalho orais e escritos relacionados a eles. Para ilustrar a atividade, apresentarei alguns casos, incluindo os comentários escritos dos objetos selecionados. Por fim, comentarei as perspectivas decorrentes dessa atividade com o objetivo de compreender os contextos geracionais, sociais, culturais e formativos dos jovens, bem como as contribuições desta pesquisa para o trabalho biográfico em formação, educação formal, educação de adultos e estudos culturais.

Palavras chave: Objetos, abordagem biográfica, Ensino superior, aprendizagem, análise cultural.

RESUMEN

LOS OBJETOS EN CONTEXTOS CULTURALES Y EDUCATIVOS. UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA EN LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

El objetivo de este trabajo es presentar y discutir una investigación sobre objetos como analizadores educativos y culturales, realizada con una muestra de 154 estudiantes universitarios en España. A los participantes se les pidió elegir los cinco objetos clave que representaban sus vidas y escribir historias cortas sobre los objetos seleccionados y su significado con respecto al aprendizaje, la identidad y la cultura. En primer lugar, discutiré la importancia de los objetos desde un punto de vista social y cultural. Luego, mencionaré el marco general del trabajo biográfico que orientó esta investigación. Describiré la actividad concreta de la selección de objetos y los diferentes métodos de trabajo escritos y orales relacionados con ellos. Para ilustrar la actividad, presentaré algunos casos, incluidos los comentarios escritos sobre los objetos seleccionados. Finalmente, comentaré las perspectivas que surgen de esta actividad con el objetivo de comprender los contextos generacionales, sociales, culturales y formativos de los jóvenes, así como las contribuciones de esta investigación al campo de la antropología cultural y al trabajo biográfico en formación, educación formal y educación de adultos.

Palabras clave: Objetos, enfoques biográficos, Universidad, aprendizaje, análisis cultural.

Learning and research context: objects as research tools on material culture, learning, and identity

Anthropologists may have been the first to draw attention to the importance of material culture. The anthropology of material culture studies the relationship among things (objects, which anthropologists often call artefacts), the social relations in which they are produced and used, the meanings and symbols associated with things, and their purposes and roles in human groups from a sociocultural point of view. In the 1980s, anthropologists insisted on the fact that things are of central importance and that focusing on the material worlds does not make them fetishized, since they are not a kind of superstructure separated from the social worlds (MILLER, 1994). Additionally, “as academics, we can strive for achieving understanding and empathy by studying what people do with objects, because that is how people create a world of practice. As Simmel emphasized, human values do not exist other than through their objectification in cultural forms” (MILLER, 1998, p. 19).

The word object comes from the Latin *objectum*, “which is placed in front”, and it has two meanings: concrete and abstract. From a concrete point of view it is: “everything (including animate beings) that affects all senses, especially our sense of sight”; and also a “solid thing having unity and independence and responding to a certain destination” (DICTIONNAIRE PETIT ROBERT, ed. 1987, p. 1292). The importance of these material objects was pointed out by the historians of the Annals school: “material life is men and things, things and men” (F. BRAUDEL, in CORONA, 2007).

As written by an anthropologist, “material culture can be considered the totality of artefacts in a culture, the vast universe of objects

used by humankind to cope with the physical world, to facilitate social communication, to delight our fancy, and to create symbols of meaning” (T. SCLERETH, cited in CORONA, 2007). In cultural anthropology, the term artefact refers to a product that has undergone a transformation, however minimal, from men, and it is distinguished, therefore, from objects transformed by natural phenomena. The notion of culture connects directly with the human world of objects and with the use of things through the material practices of the production and consumption cycle.

However, culture has both material and symbolic dimensions. Culture consists of material practices, but also in symbols, values and beliefs. We live in a world of objects, which structure and organize our daily life. Even if they possess a merely instrumental function, objects are always symbolically and affectively invested by human beings. Human beings cannot avoid producing and creating meanings in the process of interaction with objects. It should be noted that this creation of meaning is not an exclusively individual activity. The attribution of meanings is developed in complex and changing cultural and societal frameworks, mediated by socially and linguistically shared activities.

Through objects, we can understand our own identity as well as the sociocultural dynamics related to generations, social change, class, ethnicity and gender (MOLINIÉ, 2009). Objects remind us of times, spaces, values and symbols that allow us to better describe and understand the human world (SANZ, 2008). Objects are a good way of studying the process of socialization and the construction of a specific cultural identity:

This sense of material culture as a form of being-in-the-world becomes clearer when we consider the process of socialization. From quite early on, the infant born in one cultural context becomes recognizably distinct in man-

ners and outlook from an infant socialized in another setting. Much of these results from the micro-routines of daily life, in which we become oriented to and by the spaces, the objects and the small but significant distinctions in the object forms through which we form our classifications and habits. In turn these create our expectation, which allow much of the world to become quickly absorbed as a taken-for-granted context for our lives. In this sense our cultural identity is not merely embodied but literally 'objectified' (MILLER, 1994, p. 399).

I am interested in exploring the relationship that objects have with temporality, because here is one of the main axes of auto/biographical work. In this sense, the artefact, or what it represents, survives people, transcending the temporal limits of human life and leaving a material trace of individuals and groups' ways of life. It is interesting to note that a review of the most influential European literature reveals that little attention has been paid to objects within research and training fields based on life history approaches (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008).

The intervention and research with university students using objects as key focus are located within a broader approach based on life histories, particularly through educational autobiography. Therefore, here I will comment about this broader context. The autobiography is a tool of training and research whose use in learning and teaching contexts has proved to be of interest in terms of self-knowledge, reflection and personal growth, through the integration of the cognitive, operational and affective dimensions of learning (Educational autobiography is a tool that promotes the development of experiential sensitivity and critical reflexivity. In this field, it is important to highlight the contributions from French-speaking authors (COULON and LE GRAND, 2000; DELORY-MOMBERGER, 2003; DOMINICÉ, 2000; GALVANI, 1997; LAINÉ, 1998; PINEAU, 2000).

The objectives proposed by the educational autobiography are: to develop personal self-knowledge; to promote the analytical and critical capacity of the various daily settings (family, school, media, religious group, group of peers and friends, leisure and free time, work); to link personal biography, family and local context, and the overall social and cultural environment; and, finally, to encourage the personal involvement of the student in the learning process (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008).

The educational autobiography approach consists in writing a text guided by a thematic guide, resulting from both from literature review and contributions from students. The preparation of the autobiographical document is accompanied by different biographical activities, developed during the courses and focused on oral and written activities promoting the involvement and sharing of experiences and knowledge produced.

The targeted questions, always with flexibility and freedom of approach and content, concern genealogy and the family tree, the family group and its socio-psycho-pedagogical dynamics, the local and community context, the personal coat, and the stories of formal and non-formal learning (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2017). This research has been developed within the framework of a Cultural Anthropology of Education course; because of this context, we are interested in working on the concept of culture as well as on social and cultural changes, particularly in relation to generational transformations (GAULEJAC, 1999).

Objectives, methodology, data collection and analysis

The objectives of this research were to: a) explore the role of material culture regarding learning and identity in a sample of university students in Spain; b) identify and describe objects preferred

by the participants; c) analyse written narratives about selected objects; d) propose some implications and guidelines to work on artefacts both in education and cultural fields.

The participants in this research were students of Andalusia, Spain, registered in university degrees of Pedagogy or of Primary School Teacher, in a big Faculty of Education. Regarding the profile of the sample, it is worth mentioning the great cultural homogeneity of these students, most of whom were born in Andalusia, Spain, were educated according to passage rites of Catholic tradition (baptism, first communion) and had lived similar itineraries in terms of socially determined biographical experiences and generational contexts. The total number of students who participated in the activity was 154. 29 were men and 125 were women. These numbers clearly show the high degree of feminization of the informants.

The participants were asked to select five key objects, as a way of working on biographical itineraries. The instructions given were as follows: a) to choose freely five important or significant objects from your past or current life, according to personal criteria; b) to write some short stories referring to each of the selected objects, emphasizing the reasons for choosing them, the importance and significance of the object, and the relation of the object with specific temporal stages and with significant or influential people. When giving the instructions to students, it was important to specify what we meant by objects. It is something physical, material, that has an empirical existence, although it may have disappeared from our life a long time ago. On the other hand, it should be clarified that the object refers to elements which are not too big or complex. For example, if the participant mentions his or her home, it will be requested to choose something smaller or a more specific item. It is also necessary to clarify that

pets are not objects, since some students tended to choose pets as objects.

This activity was undertaken in the university classroom. In order to favour a good work ambiance, the participants were requested to bring some preferred objects to the classroom, as an opportunity to tell, write and share about their preferences, guided by two key points: who we are and how we have lived.

Considering that each student had to choose 5 objects, the total number of choices were approximately 770. The quantitative distribution of the objects selected by four or more will be presented in the next section, devoted to data collection and results, besides some comments about the contents and profiles of these data.

On the other hand, all the students were demanded to write short stories about their five selected objects. There will be presented three cases to show several examples of these narrative materials.

The analysis of the data collected has focused on learning, identity, generation and culture as key categories that make possible to understand biographical itineraries of young university students (ROBERTS, 2002; PLUMMER, 2001).

Discussion: between culture, social change and identity

As commented previously in the section on methodology, the results offer both quantitative and qualitative data. Firstly, I will be presenting quantitative data about choices done by 154 university students, according to the most frequent choices. These data will be followed by some comments about the main objects targeted by the participants and its cultural or learning relevance. Then, I will offer three selected narrative cases, showing how these three participants constructed written stories about the objects selected.

Students' favourite objects: between symbolism, functionality and technology

In this section, the favourite objects by grouping the students' choices are presented. I remind here that 154 students participated in

this research. Considering that each student had chosen five objects, the total number of choices were 770. Here are the most repeated objects, for those that received four or more choices, ordered according to their frequency. In some cases, the objects are presented grouped into categories or types.

Table 1 - Number of choices for each object.

Objects	Choices
1. Mobile phone	51
2. Child's toy (20 dolls and 28 plush toys).	48
3. Photographs, photo albums and CD with photos	39
4. Bed (23), pillow (6), blanket and duvet (8)	37
5. Personal computer	30
6. Necklace or bracelet	30
7. Ring (17) and wedding ring (10)	27
8. Book	21
9. Watch	20
10. Car	17
11. Television	15
12. Contact lenses and glasses	14
13. Radio	14
14. Musical instrument	14
15. Brotherhood or religious brotherhood medal, or religious image	14
16. Diary	13
17. CD, cassette or song	12
18. MP3 and MP4	11
19. Sport symbols linked to football	9
20. Perfume	9
21. Pen or pencil	8
22. Makeup tools	7
23. Ball	7
24. Shoes	7
25. Earrings	7
26. Table or chair	7
27. Bicycle	6
28. Film	6
29. Keys or keyring	6
30. Letter or email	5
31. Notebook	5
32. Scarf	5
33. Trip memories	5
34. Food or drinks	5
35. School Uniform	4
36. Shower or bath	4
37. Camera	4

Source: Data collection. Own elaboration.

This list could be completed by more than a hundred different objects (chosen one, two or three times), reflecting a truly rich biographical and experiential idiosyncrasy. I will not present this list here to concentrate on the most recurrent choices.

About one in three students chose the mobile phone and a child's toy; it could be said that, symbolically, the former represents the new information and communication technologies, while the latter recalls the paradise of childhood, both so close and so distant. These two objects might reveal the paradox of Spanish university youth, experiencing an artificially prolonged childhood, while they live in a world very different from that of childhood; a world where technical, automatic and digital objects play a crucial role in the daily lives of all generations, especially young people.

The first five items on the list were selected 205 times (representing 27% of the choices). By adding the choices of the first 10 objects, we find 319 choices (43% of the possible choices). The first 20 objects total 444 choices (59% of the possible choices). Finally, the complete list of the 37 objects listed represents 542 choices (72% of the possible choices). The repetition of the objects is to be highlighted, as seven objects were selected by more than 25 students.

We can group these choices according to the categories of objects. Thus, we can gather technological objects, such as the mobile phone (51 choices), the computer (30), the television (15), the radio (14), the MP3 or MP4 (11) and the camera (4). We have a total of 125 choices (17% of the possible choices). In post-modern society, techno-biographies illustrate the central place given to technical, electronic and digital artifacts, and they highlight the technological cleavages between men and women (MILLER, HENWOOD and KENNEDY, 2001). These technological choices confirm in a decisive way the advent of the information

society from the hands of the younger generation. This social and cultural change poses a major challenge to traditional socialization institutions, particularly schools, universities and all kind of formal learning settings (ALHEIT, 1995; BERTAUX, 1981).

Another category, more imprecise in its contours, refers to objects worn, such as bracelet or pendant (29), ring or wedding ring (27), watch (20), glasses or lenses (14), and earrings (7). In this case, we have a total of 97 choices (13% of the possible choices). Other categories of objects concern utility (for example, glasses, watches, diaries and cars), even if this instrumental use can always take on other symbolic readings, in terms of personal identity, attribution of emotional value, or attachment to important persons or mentors.

It is interesting to indicate which objects are selected in relation to learning and training, what one could call, according to Charlot (1997, p. 77), "knowledge objects". In addition to the computer (versatile instrument used for different purposes: leisure, learning, communication, and so on), the book was chosen by 21 students, followed by musical instruments (14 choices), ballpoint pen or pencil (8), notebook (5), desk (4), shoes used for sports or leisure activities (dance) (4) and uniform school (4). Except for the personal computer, the choices mentioned above reach a number of 60 (8% of the possible choices), a low score showing the difficulty of schools, and other formal learning contexts, to become a central element in the lives of children and young people. This situation confirms that young people value informal sociability and an individualized relationship with objects, whether they are technological or not.

Finally, it is curious to consider the presence of the car, named 17 times, against the 6 of the bicycle. Here we have a good starting point for auto-eco-biographies. Perhaps here we are faced with potentialities not fully ex-

plored from life stories in the era of climate change and global threats to the environment.

Some examples of stories about objects

I transcribe below written contributions by three students about the objects they selected and the comments they wrote about each one. The narrative data offered in this section complements, from a qualitative perspective, previous quantitative data collection. To ensure the confidentiality of the subjects, the names of the informants have been changed.

Case n°1: Laura (woman, born in 1985, university degree in Primary Education):

- Laptop computer (with Internet connection): Since I have had my laptop, I have had nothing to complain about. I saved up and when I had the money, the need and the desire to have my personal laptop, I didn't hesitate for long. I needed it at that time because I had to study the program for the children's education competition.
- During these two years, I could store thousands of memories, experiences and situations that will be present throughout my life. I have a lot of pictures of every moment I lived. Connecting to the Internet...I use it a lot every day because in addition to allowing me to have more contact with some distant family members, with friends I don't often see, it also serves me to do homework for the university, to look for information and to share group work.
- Camera and photos: the first camera I had was a Kodak. I didn't like it very much because it was bulky and it was battery-powered and the batteries didn't last long. The one I have now is a Canon, that I share with my sister.
- I like to take it with me wherever I go; I love to immortalize all the good moments to remember them later... Even if I have these photos on CD or on my laptop, I like to print them on paper, so I can see them whenever I want.
- The cushion: this is one of my childhood memories. It is an object that has special meaning for me. It was my mother who did it for my first year at school, when every child had to bring their own cushion for ground activities. My mother always loved sewing and she decided to make me an embroidered drawing. The cushion is still in my parents' house, in my room and in perfect condition.
- The bicycle: It was the object that gave me the greatest pleasure among all those brought to me by the "Reyes Magos". I was only four. When the parade passed the door of my house, my mother put the bike and all the presents in the entrance and sent me there. When I saw the bike, I couldn't believe my eyes. I kept asking my mother if it was for me, how the bike got there, how the Kings knew it was the bike I wanted. It was pink, with a basket in front, a bell and two little wheels on the sides. I fell several times but the first fall is the one I remember the most. My father had decided to remove the two wheels so that I could learn to use them without them, and as soon as I was installed and he let me go, I fell. All my uncles and cousins were there and at that moment they couldn't stop laughing.
- The bed: Both the bed in my childhood home and the bed in which I currently sleep are objects that I distinguish especially in my life because sleep is very important to me. I remember I was always afraid to sleep besides the window in the summer.

Case nº2: Damián (man, born in 1987, university degree in Primary Education):

- Laptop computer: this is one of my main tools at university. If it were to get damaged, I would have to make every effort to buy myself another one because currently ICTs have a considerable importance. The computer is a key element in the success of university studies.
- The paddle racket: why the paddle racket? Indeed, it could have been a basketball or volleyball, or sports shoes, or tennis ball. What I want to represent with this racket is that one of my favorite hobbies is sports.
- Flamenco guitar: I can't play guitar. I would love to learn to accompany the flamenco songs that I like to sing from time to time, which I really like. Actually, I don't have a beautiful voice and I don't know how to sing but I wish I had a beautiful voice.
- A bottle of sea water: I like the beach. What I wanted to say with this sea water bottle is that what I really like about the beach is swimming: swimming in the water, diving, playing dead... it amuses and relaxes me.
- A flag of Malta: this is flag I have on the wall of my room in my apartment. It reminds me of all the friends I met on my scholarship trip to Malta. Since we were staying in the same hotel, we all became friends. We were together all the time.

Case nº 3: Pilar (woman, born in 1986, university degree in Primary Education):

- The violin: I consider it as a transversal object in my life. I attribute personal qualities to it, because with it I have experienced situations of all kinds. I have matured both intellectually and personally. During certain stages of my

life, I even hated it and wanted to stop playing it, but the habit (of the previous years) and the taste for this instrument (these last years) as an object of evasion make that with it I have a love-hate relationship.

- The ball: As a symbolic object, it represents in my life the game and the dynamics of my personality. Now this object has a stronger representation because before I didn't have much time for sport.
- The bed: it is the most comforting object of my life. It helps me to reconcile sleep and rest. It's my favourite place to watch movies, talk and spend rainy days. It is also a transversal object in my life. I find it very hard to feel serene if I don't sleep in my bed.
- The diary: I started it when I was nine. I wrote a notebook and a half. I am very attached to it because it contains all the memorable experiences of my life as well as photographs, letters, messages received on my mobile phone, etc. I read it from time to time, especially when I have sentimental problems. That way, I remember past experiences and try not to repeat the same mistakes. It's funny how we make the same mistakes over the years at different stages of our lives.

Discussion and implications: learning, identity and cultural perspectives about objects

The symbolic, cognitive and mental dimensions of culture is well reflected in the students' comments about their choices and in the complex motivations handled to select a few objects among hundreds and even thousands of possibilities.

Objects play an evocative role, which allows to explore the past and to work biographically. "We call 'evocative' – as written by an Italian scholar - to those document-remains (images, objects, sensorial stimuli) that produce a cognitive, and obviously, emotional effect on long-term or short-term memory" (DEMETRIO, 2003, p. 51).

It should be reminded here that the data collection discussed in this paper was integrated in an experiential learning pathway, which consisted of different oral and written activities, developed both individually and in groups. They aimed, as stated before, at developing self-knowledge linking their past experiences, current moments and future prospects, from both affective and intellectual viewpoints.

With this research and teaching intervention, I wanted to explore the meaning of objects, within a perspective of what we might call artefact-bio-graphies. Things can be a real way to access the complexity of the biographical in learning, both in formal and informal settings. I have explored the possibilities offered by biographical work focused on material life, and not only in the world of ideas and feelings. I am aware that when talking about objects, I am approaching biographical work from dimensions usually ignored and under researched. However, objects bring us to the actions and human activities linked to these objects, being many of them shared in social terms. For example, choosing a book as a favourite object opens the world of reading, with the inherent complexity of human actions. This perspective could be considered simple, but it intends to offer an innovative contribution within the broad biographical-narrative universe.

A way of facilitating the memory of objects consists in trying to select an object which refers to each of the main stages of life. This brings us back to the temporal dimension of objects, and to their evolution over time, to

which we have mentioned above. Demetrio (1996, p. 148-152) suggests, within his autobiographical work proposals, the selection of important objects related to early childhood, middle childhood and adolescence stages. This diachronic perspective can also work with landscapes, feelings and friends. This is the core of the biographical perspective in education: experience the evolution and change along life experiences, as a starting point for a better self-knowledge and learning linked to personal and affective growth (BOLÍVAR, DOMINGO and FERNÁNDEZ, 2001; DEMETRIO, 1996; DOMINICÉ, 2002; FRASER, 1995).

There are objects that have a transversal dimension, since individuals give them a great significant throughout their biographical itinerary. On the contrary, other objects are limited to specific periods of time and are linked to specific activities or processes (for example, the dummy during early childhood or the uniform during the school years). In many cases, objects are selected because they represent a strong link between a stage or past event and its subsequent evolution or even the present moment. It happens sometimes through the mediation of a family adult ancestor, a particularly influential mentor, or through an affective, loving or friendly relationship. This is the case of objects that evoke coexistence with the deceased grandfather, the rings that evoke important relationships, and photographs that symbolizes the memories of key situations, like a group of friends or a school trip.

The different objects usually remind us of spaces, places and different institutional and interpersonal contexts, which reflect the variety and plurality of environments in which we live. Family, group of friends, school, technological tools and work spaces are decisive contexts for communication, learning, production, fun and interaction. These are characterized by specific objects and activities linked to them.

Leisure and holidays, holiday destinations (beach, mountain, the grandparents' house, etc.), the street and the neighbourhood are some of the special environments in which we use, enjoy and share our favourite objects.

Among the chosen objects it is important to consider the role that collective or group dimension plays (COULON and LE GRAND, 2000; BRUN, 2001). Some objects have a predominantly individual dimension. They are at the service of individuals and their personal life. Thus, some people usually choose objects related to rest and comfort, such as the bed, mattress, pillow or armchair. We also find objects of individual use, such as the bicycle, but they can be used in group and interactive contexts. Other times they are objects linked to a collective context. The choice of a soccer ball, for example, refers to the practice of team sports. Without falling into the artificiality of separating individual and group dimensions rigidly, it is evident that some objects refer mainly to the first ones and other objects to the second ones.

Objects reflect important values, linked to a moral vision that derives from the received education, the family, the concept of the personal world, the religious beliefs and even the political ideologies (DEMETRIO, 2003). The symbolic dimension of objects is decisive (BRUNER, 1991). Symbolism refers to representation and identity. Many objects are chosen for their ability to evoke and legitimize the personal, family, sport, religious, local, regional and national identity. The favourite sports club scarf, the flag from the country that has been visited on the first trip abroad or the religious image of the First Communion are good examples of this capacity for symbolization that favourite objects have (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2011).

A wide range of variation is noted in the selection of objects by students. However, when working with people who have some obvious

common features (belonging to the same generation or even cohort, being born in the same region, belonging, for a certain time, to the same institution), the similarity in the choice of objects is important. The common profile of the participants in this research, already stated previously, explain, at least partially, the coincidence of the most represented objects. Globalization and digital technologies certainly lead to an aggressive cultural homogenization, very present in leisure, consumption, fashion, values and social life (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008).

On the other hand, the criteria handled by students to select the objects are very varied. At first, they seem to be implicit criteria, which are only revealed later, when we analyse, comment and compare the choices made. In some cases, a criterion of functionality and utility prevails (as it is the case of the car), although it is usual that, behind this façade, important identity and symbolic dimensions appear, not always well explained. Nonetheless, the car is an icon of modernity and it represents in many cases the owners' aspirations, status, social class and taste or even of those who aspire to buy it or just enjoy it.

Working with objects is an easy and attractive way to access to their own autobiography. It does not require much time. It does not require the mastery of writing. It does not frighten people who may experience difficulties in returning to their past, because the choice of objects does not directly refer to painful feelings or difficult experiences. Even with all this in mind, objects have the advantage of facilitating access to the affective, interpersonal and experiential dimensions of individuals. In short, they are a great point of departure for starting the autobiographical work, which can then be continued through deeper instruments and techniques. These approaches might play an important role regarding development of

professional skills and transitions to the labour market (SOUZA, 2011).

The biographical work with objects does not refer to a mere enumeration and description of the objects preferred by people, from an objective and distanced look. On the contrary, the selection of objects triggers deep affective experiences (sometimes associated with crying or intense emotion from which the person is often surprised) as well as reflection on the actions, activities, contexts and interpersonal relationships that are derived from the objects mentioned (STEINER, 2003).

The choice of objects is usually accompanied by a brief story or comment on each of them. Previously I offered three cases to show several examples of this written narratives. The writing styles and contents used for these short stories display a wide variety of perspectives regarding identity, temporality, and training. For students, objects are mediators that allow to evoke memories or experiences of great significance. This is especially evident in the case of photographs and rings, two of the objects with greater symbolic capacity. These memories and experiences show the importance of human bonds, whether family, generational, social, loving or friendly. In this context, mentors, grandparents, parents, friends and other influential figures play a key role.

By examining the choices and reading the students' written comments on the objects, I believe I discover the profile of a young university generation spoiled by parents who grew up in a quiet environment, without significant economic worries and whose basic needs were covered. The content of the choices and their comments generally describe a happy childhood and adolescence. This portrait has important implications for generations and generational transmission. In the historical context of Spain and Andalusia, this generation of students is the first one to arrive massively at the university.

The choice of objects reveals a pleasant temporality without important conflicts or imbalances in this area (on temporality and learning: ALHADEFF-JONES, 2017; PINEAU, 2000). Presentations and comments about the objects are more about using and consuming time than saving it. Young people dispose of free time: they listen to music, read, meet up with friends, either directly or through technological devices (mobile phone, contacts through the Internet and social networks) or rest quietly in their beds. In short, students prolong childhood and adolescence during the stage of university life, without too many worries about money, work or the exigence of combining the problems of everyday life with free time and social life.

I believe that the personal choice of certain significant objects can constitute, in terms of intergenerational comparison, an important analyser of daily life and socio-cultural change (FORMENTI, 2002; LANI-BAYLE, 1997). The choices of objects of people belonging to the two previous generations of parents and grandparents highlight the family, work, cultural and technical reality of each historical moment. Thus, grandparents use talking about radio, parents about television, and today's youth talk about smartphones and laptops.

Intergenerational comparisons of everyday objects can offer some important insights into the epistemologies of social actors and the relationship to knowledge (CHARLOT, 1997; DELORY-MOMBERGER, 2003), areas that have undergone accelerated transformation in recent decades. The content of information, knowledge and know-how has changed. The methods of intellectual work and appropriation of knowledge have also evolved. I believe that many disappointments of adult and older generations regarding young people find here a good explanation.

The new generation view information and knowledge from different perspectives than their predecessors. It is clear that the educational and cultural world should work on this social, cultural and historical gap in order to better understand formal and non-formal education and the changes that have occurred in recent decades. Education and learning should be considered as historical and evolving processes (NARANJO, 2004). In this context, objects constitute a powerful analyser of socio-cultural changes and a tool for training that is at once experiential, deep, and determined by specific historical and social contexts.

References

- ALHADEFF-JONES, Michel. **Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society**. London: Routledge, 2017.
- ALHEIT, Peter. Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education. In ALHEIT, Peter; BRON, Agnieszka; BRUGGER, Elisabeth; DOMINICÉ, Pierre (Eds.). **The Biographical Approach in European Adult Education**. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 57-74, 1995.
- BERTAUX, Daniel (Ed.) **Biography and Society**. London: Sage, 1981.
- BEVERLEY, John. Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. In DENZIN, Norman K; LINCOLNS, Yvonna (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oak, CA: Sage, 555-565, 2000.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, José; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRUN, Patrick. **Émancipation et connaissance. Las historias de vie en collectivité**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Madrid: Alianza, 1991.
- CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.
- CORONA, Sergio Antonio. Testamentos, inventarios y cultura material. México, **Mensajero del Archivo Histórico de la UIA Laguna**, 29, 3-11, 2001. <http://sitio.lag.uia.mx/publico/seccionesuialaguna/publicaciones/mensajero/Edicion-029.pdf> (Access date: 14-07-2018).
- COULON, Marie-Jo Coulon; LE GRAND, Jean-Louis. **Histoire de vie collective et éducation populaire**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet**. Paris: Anthropos, 2003.
- DEMETRIO, Duccio. **Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996.
- DEMETRIO, Duccio. **Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica**. Roma: Editori Laterza, 2003.
- DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our Lives : Using Educational Biographies with Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan (2nd ed.), 2002.
- FORMENTI, Laura. **La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni**. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo, 2002.
- FRASER, Wilma. **Learning from Experience: Empowerment or Incorporation**. London: National Institute of Adult Continuing Education, 1995.
- GALVANI, Pascal. **Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation**. Paris: L'Harmattan, 1997.
- GAULEJAC, Vincent de. **L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale**. Paris: Payot, 1999
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (2008). *Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe (Note de synthèse)*. **Pratiques de formation/Analyses**, 55, 9-83. Paris: Université Paris 8.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (2011). Jerome Bruner and the Challenges of the Narrative Turn: Then and Now. **Journal of Narrative Inquiry** (Clark University, USA), 21(2), 295-302.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (2017). Biographical-narrative Methodologies for Adult Education. Between Personal Development and Critical Reflection. **Culture, Biography and Lifelong Learning**, 3(2), 45-65 (Pusan National University, Busan, South Korea).

LAINÉ, Alex. **Faire de sa vie une histoire**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

LANI-BAYLE, Martine. **L'histoire de vie généalogique. D'Edipe à Hermès**. Paris: L'Harmattan, 1997.

MILLER, Daniel. Artefacts and the meaning of things, In INGOLD, T. (Ed.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. London: Routledge, 1994, 396-419.

MILLER, Daniel. Why some things matter. In MILLER, D. (Ed.). **Material Cultures: why some things matter**. London: UCL Press Ltd., 1998, 3-21.

MILLER, Nod ; HENWOOD, Fliss; KENNEDY, Helen. (Eds.). **Cyborg lives : Women's Technobiographies**. New York: Raw Nerve, 2001.

MOLINIÉ, Muriel. L'étudiant aux deux langues. Entre

formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle. In BACHELART, Dominique; PINEAU, Gaston. (Eds.). **Le biographique, la réflexivité et les temporalités**. Paris: L'Harmattan, 2009, 109-125.

NARANJO, Claudio. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Vitoria: La Llave, 2004.

PINEAU, Gaston. **Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs**. Paris: Anthropos, 2000.

PLUMMER, Ken. **Documents of Life 2**. London: Allen & Unwin, 2001.

ROBERTS, Brian. **Biographical Research**. Buckingham (UK): Open University Press, 2002.

SANZ, Fina. **La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente**. Barcelona: Kairós, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territorios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, Brazil, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

STEINER, Claude. **La educación emocional**. Madrid: Punto de lectura, 2003.

Recebido em: 05.08.2018

Aprovado em: 30.10.2018

José González-Monteagudo is a Full Professor in Educational Theories at the University of Seville, Spain. He has written and researched in these areas: contemporary educational innovative approaches; qualitative research, particularly biographical and narrative approaches; lifelong learning; and non-traditional and international students. Visiting Professor of different universities in Europe and America. He speaks and uses Spanish, English, French, and Italian as languages of work, having extensively published in all these languages. Email: monteagu@us.es

Calle Pirotecnia, s/n, 41013-Sevilla (Spain). Telephone: 0034670620963



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



ENTRE NETUNO E CLIO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS CARTAS DO ALMIRANTE HENRIQUE BOITEUX (SANTA CATARINA/SÉCULO XX)

■ MARIA TERESA SANTOS CUNHA

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

Henrique Adolfo Boiteux nasceu em Tijucas/Santa Catarina em 1862 e faleceu no Rio de Janeiro em 1945. Atuou na Marinha do Brasil desde 1879 e seguiu carreira naval até reformar-se no posto de Almirante em 1921. Na Marinha, ocupou o cargo de Diretor da Biblioteca, Museu e Arquivo da Marinha, Diretor da Escola Naval. Foi deputado da Assembleia Constituinte e Legislativa Estadual no período de 1891 a 1893. Seu arquivo pessoal encontra-se depositado no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, em Florianópolis e, entre outros documentos, comporta cerca de 200 cartas. As cartas se impõem como espaços de pesquisa muito relevantes. Sua importância para a História configura-se em um modo privilegiado de acesso às histórias de vida desses intelectuais, contribuindo para o fortalecimento dos estudos (auto)biográficos no campo da História Nacional e Regional e da História da Cultura Escrita

Palavras Chave: Arquivos pessoais. Cartas. (Auto)Biografias. Cultura escrita.

ABSTRACT

BETWEEN NEPTUNE AND CLIO: FIRST APPROXIMATION OF LETTERS TO THE ALMIRANTE HENRIQUE BOITEUX (SANTA CATARINA / CENTURY XX)

Henrique Adolfo Boiteux was born in Tijucas / Santa Catarina in 1862 and died in Rio de Janeiro in 1945. He worked in the Brazilian Navy from 1879 and followed a naval career until he retired to the post of Almirante in 1921. In the Navy, he held the position of Director the Library, Museum and Archive of the Navy and Director of the Naval School. He was a member of the Constituent Assembly of Santa Catarina from 1891 to 1893. His personal archive is deposited in the Historical and Geographical Institute of Santa Catarina, Florianópolis and, among other documents, contains about 200 letters. Letters stand as very relevant research spaces. Its importance for history is configured in a privileged way of accessing the life histories of these

intellectuals, contributing to the strengthening of (auto) biographical studies in the field of National and Regional History and the History of Written Culture

Keywords: Personal files. Letters. (Auto)Biographies. Written culture.

RESUMEN **ENTRE NETUNO Y CLIO: PRIMERAS APROXIMACIONES A LAS CARTAS AL ALMIRANTE HENRIQUE BOITEUX (SANTA CATARINA / SÉCULO XX)**

Henrique Adolfo Boiteux nació en Tijucas / Santa Catarina en 1862 y falleció en Río de Janeiro en 1945. Actuó en la Marina de Brasil desde 1879 y siguió carrera naval hasta reformarse en el puesto de Almirante en 1921. En la Marina, ocupó el cargo de Director de la Biblioteca, Museo y Archivo de la Marina, Director de la Escuela Naval. Fue diputado de la Asamblea Constituyente de Santa Catarina en el período de 1891 a 1893. Su archivo personal se encuentra depositado en el Instituto Histórico y Geográfico de Santa Catarina, en Florianópolis y, entre otros documentos, contiene unas 200 cartas. Las cartas se imponen como espacios de investigación muy relevantes. Su importancia para la Historia se configura en un modo privilegiado de acceso a las historias de vida de esos intelectuales, contribuyendo al fortalecimiento de los estudios (auto) biográficos en el campo de la Historia Nacional y Regional y de la Historia de la Cultura Escrita

Palabras clave: Archivos personales. Cartas. (Auto)Biografías. Cultura escrita.

As cartas são um testemunho de época precioso sobretudo num país onde a documentação provada é escassíssima.

Souza (2004, p. 4)

Em pastas específicas guardadas em gavetas de arquivos de aço que ocupam uma das salas no prédio do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHG/SC), localizado na zona central da cidade de Florianópolis, guarda-se uma inesgotável documentação tanto de cunho pessoal, como de caráter público, que é importante tanto para o estudo da História Cultural e Política da capital catarinense, como para a memória urbana da cidade e daqueles personagens que aqui viveram. Neste local se

encontra depositado, desde 1989, o chamado “Arquivo da Família Boiteux”, também chamado “Arquivo dos Irmãos Boiteux”, que agrega os fundos documentais dos três irmãos¹ que, na condição de membros fundadores e atuantes do IHG/SC, foram bastante presentes na política catarinense e na construção e escrita de uma História de Santa Catarina e do Brasil, entre os finais do século XIX e as quatro primeiras décadas do século XX.

O arquivo pessoal dos irmãos Boiteux, composto pelos mais variados documentos, tais como cartas, recibos, atestados, certidões,

¹ Henrique Adolfo Boiteux (1862-1945); José Arthur Boiteux (1865-1934) e Lucas Alexandre Boiteux (1881-1966), todos nascidos em Tijucas/SC.

produções intelectuais variadas, recortes de jornais, folhetos, bilhetes, livros, crônicas, fotos de família, fotografias da cidade, entre outros, totalizando um fundo documental de cerca de 40.000 (quarenta mil) peças, entre os finais do século XIX e XX, já mereceu estudos (BAHIA, 1994; CUNHA; CHEREM, 2011; CUNHA, 1982; CUNHA, 2008b). Todos estes documentos estão salvaguardados no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, desde a doação voluntária do acervo por membros da família Boiteux, um acontecimento que além da demonstração de paciência e cuidado na montagem e preservação do referido arquivo, pela equipe técnica e pesquisadores do IHG/SC, constitui-se como um fato raro e excepcional, no conjunto de nossas práticas culturais: a doação do mesmo para um arquivo de natureza pública.

A arte de guardar que compõe a essência da existência dos arquivos torna-se necessária, no intuito de não apenas preservar memórias, mas também de servir de fonte/documentos à produção historiográfica, tornando o *dever de memória* – a intenção de guardar e instituir o que deve ser lembrado – uma ação individual que se estende ao coletivo:

O dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. Não são somente os antigos marginalizados da história oficial que são obsecados (sic) pela necessidade de recuperar seu passado enterrado. Todos os corpos instituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens. (NORA, 1993, p. 17)

Recentemente, ao analisar esse processo de preservação das culturas material e imaterial, em arquivos, o historiador François Hartog (2006) também denominará a salvaguarda como um *dever de memória* caracterizado pelo

seu início mais crescente nos anos de 1980. Esse *dever de memória* mostra-se presente em muitos campos, incluindo os arquivos e, no caso em destaque, o arquivo pessoal do Almirante Henrique Adolfo Boiteux cumpre esta relação. Por sua variada composição documental tornou possível perceber a pluralidade de experiências vividas e ali guardadas, bem como abrir espaço para outras práticas culturais que caracterizam concepções de vida, contribuindo para ampliar o conceito e os usos dos registros escritos, no caso em pauta, as cartas recebidas e arquivadas. Afinal, este *dever de memória* se materializa na conservação e salvaguarda de materiais que podem atestar a construção simultânea de experiências em diferentes espaços arquivísticos, evidenciando a presença do historiador já que ele é sempre um dependente de arquivos, portanto um dependente em relação ao passado do qual o arquivo é vestígio (CHARTIER, 1994).

As cartas aqui reunidas formam um arquivo pessoal em função da proveniência, da tipologia documental e da intencionalidade de guarda que extrapolou as racionalidades e as intencionalidades de quem os pretendeu acumular, selecionar e preservar. A importância de problematizar o lugar desses arquivos pessoais, no campo específico da História e da construção (auto)biográfica, está alicerçada nos estudos de HEYMANN (2013), para quem:

Nesta mirada, além dos gestos individuais de seleção e guarda dos registros, devem ser considerados os contextos nos quais os conjuntos documentais se inserem: contextos sócio históricos mais amplos e contextos arquivísticos nos quais são preservados, tratados e disponibilizados. (2013, p. 67)

De igual maneira, esta emergência dos arquivos pessoais deveu-se, especialmente, a um novo estatuto teórico aos arquivos, a partir da criação do CONARQ², como metáfora do cruza-

2 O Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ é um órgão colegiado, vinculado ao Arquivo Nacional do

mento entre memória, saber e poder, e como construção política que orienta a lembrança e o esquecimento. Nesta chave são compreendidos, no âmbito dos arquivos pessoais, os conjuntos de papéis/objetos, material audiovisual ou iconográfico, reunidos no decurso da vida de uma pessoa (BELLOTTO, 2004).

Sua divulgação nesse trabalho objetiva, inicialmente, noticiar a existência desta correspondência recebida pelo Almirante Henrique Adolfo Boiteux, composta por cerca de 200 cartas recebidas/arquivadas, entre os períodos de 1873 a 1945³, e que se encontram em pastas depositadas no IHG/SC. Neste trabalho, especificamente, o foco serão as cartas recebidas que envolvem convites para participação em associações históricas de todo o país, em resposta a sua produção acadêmica em assuntos que envolvem a Marinha do Brasil e a produção de várias biografias, cuja intenção era homenagear os feitos de heróis catarinenses e nacionais, alguns ligados a esta Armada.⁴ A escolha de um conjunto de 20 cartas, datadas de 1909 a 1944, obedeceu a um critério de trabalhar com aquelas que anunciam elogios e convites ao destinatário e são considerados aqui como documentos ordinários (FABRE, 1993) de um sujeito escrevente, que as guardou como possibilidade de futuras pesquisas e fontes para sua própria escrita biográfica. Considera-se, assim, que a correspondência era o meio de comunicação por excelência pelo qual homens e mulheres alfabetizados estabeleceram, atra-

vés da escrita epistolar, um instrumento de comunicação e um veículo de representação de poder, atendendo tanto a assuntos privados como se ocupando das exigências administrativas e protocolares constantemente requeridas pelo Estado e, em âmbito pessoal, pelos protocolos de civilidade.

O estudo de cartas como um gênero de escrita, converteu-se em importante documento para a escrita da História. Escritas a mão ou datilografadas, pessoais, profissionais ou políticas, estudar cartas alheias reveste-se de encantamento, aqui entendido como “o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada” (GREENBLATT, 1991, p. 250). Cartas que estão preservadas em arquivos pessoais guardam consigo marcas de um tempo, são dotadas de uma normativa e de uma retórica peculiares ao tempo em que foram escritas e que, agora estudadas, atingem um patamar de significados que podem resultar em estudos sobre o cotidiano e suas práticas culturais relacionadas à linguagem e à cultura escrita.

Conhecendo o personagem e o arquivo

Henrique Adolfo Boiteux nasceu em São Sebastião de Tijucas (hoje município de Tijucas) no Estado de Santa Catarina, em 17 de setembro de 1862. Filho de Henrique Carlos Boiteux, descendente de belgas e Carolina Jacques Boiteux, de origem portuguesa, e irmão mais velho do desembargador José Artur Boiteux, idealizador do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, criado em 1898. Fez seus primeiros estudos com o professor particular Felix Paes⁵, cidadão belga radicado em Tijucas

Ministério da Justiça, que tem por finalidade definir a política nacional de arquivos públicos e privados, como órgão central de um Sistema Nacional de Arquivos, bem como exercer orientação normativa visando à gestão documental e à proteção especial aos documentos de arquivo. Tal normativa está na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 8159 de 8 de novembro de 1991, que dispõe especificamente sobre a política nacional de arquivos públicos e privados.

3 Pesquisa empírica realizada pela bolsista de Iniciação Científica Patrícia Schwarz/FAED/UDESC.

4 Este texto não vai abordar as biografias feitas, mas as cartas que constam de seu arquivo pessoal e que demonstram o reconhecimento sobre tais escritas biográficas e o convidam para homenagens pessoais.

5 No arquivo de cartas pesquisado, há uma missiva datada de 18/01/1879 que atesta a escolarização de Henrique Adolfo Boiteux, na escola do Professor Felix Paes, de 1/2/1872 a 25/12/1877.

e, depois no Ateneu Provincial, Desterro (hoje Florianópolis), em Santa Catarina. Matriculou-se no colégio naval entre 1879-1880 saindo guarda-marinha em 1883. Realizou duas viagens de circum-navegação com o Cruzador Almirante Barroso, a primeira entre 1888-1890 e a segunda entre 1892-1893, quando sofreu um naufrágio descrito posteriormente por ele. Foi deputado da Assembleia Constituinte e Legislativa Estadual, no período de 1891 a 1893, pelo partido Republicano Catarinense. Após a dissolução da Assembleia, prosseguiu na carreira naval até reformar-se no posto de Almirante em 1921. Era versado tanto na área náutica quanto bélica, contribuindo com algumas invenções e obras para a marinha, tais como um “escafandro fotográfico” e uma “régua criptográfica”, ambos instrumentos adotados pela Marinha, além da autoria do “Manual do Marinheiro Artilheiro” e “Evoluções de Artilharia de Desembarque”, e de outros trabalhos técnico-científicos na área naval.

Entre 1905 e 1915, em períodos interruptos, ocupou o cargo de Diretor da Biblioteca, Museu e Arquivo da Marinha e também, ao longo de sua trajetória, foi Diretor da Escola Naval e Subchefe do Estado Maior da Armada, no Rio de Janeiro. A partir de 1921, dedicou-se a trabalhos de investigação histórica, buscando fontes tanto de arquivos quanto da tradição oral, especializando-se na biografia de nomes ligados à própria Marinha. Era também um pregador das potencialidades de Santa Catarina, escrevendo em publicações periódicas, tais como “O Caixeiro”, “Regeneração”, “Dia e Noite”, “Jornal do Comércio” e livros. Foi membro da Academia Catarinense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, desde a sua fundação. Casou-se com Josefina Vincent Boiteux, de nacionalidade francesa, em 1899, e enviuvou em 1927, sem descendência. Após a morte da esposa, a casa em que viviam no Rio de Janeiro, à rua Delga-

do de Carvalho, nº 34, foi vendida e a quantia da venda foi doada ao Hospital de Caridade da Irmandade do Senhor Jesus dos Passos⁶, para a construção de um pavilhão destinado ao tratamento de tuberculosos. Faleceu em 29 de abril de 1945 no Rio de Janeiro (FONTES, 1962; PIAZZA, 1979).

Considera-se que Henrique Adolfo Boiteux, ao arquivar-se, guardar e guardar-se, exerceu uma prática bastante comum entre os chamados *homens de letras*, aqui caracterizados como indivíduos voltados para o estudo, a leitura e a vida em gabinetes (CHARTIER, 1996, p. 160), o que parece levar a hábitos de preservação de documentos, de papéis diversos que se substantivam na constituição de arquivos pessoais. Como membro atuante do IHG/SC, também chamou a si o dever de produzir memórias, pela via da biografia, de *vultos* catarinenses, para ser divulgada e construir uma história regional pelo louvor individual aos chamados heróis militares e com um viés doutrinário, ligado à exemplaridade (SILVA; ZAMBONI, 2013).

Como já mencionado, foi em sua juventude membro da Assembleia Constituinte de Santa Catarina, vindo posteriormente a seguir carreira naval, chegando ao posto de Almirante reformado, quando passa a se dedicar integralmente às letras, escrevendo várias biografias, cuja intenção era destacar os feitos de chamados heróis nacionais⁷, impulsionando um culto patriótico ligado, essencialmente, a um passado militar. São biografias apologéticas, descritivas e exemplares integrantes de um gênero que consiste “em ver a vida como um teatro em que não há coletivos, só indivíduos de vidas exemplares” (KRAUSE, 2013, p. 13). Segundo ABREU (1996), essa maneira de escrever

6 Agradecimento expresso pela Irmandade, em carta datada de 27/09/1928.

7 Destaca-se a série de biografias Nossos Almirantes (Tamandaré, Barroso etc.), de Anita Garibaldi e de conterrâneos, como o artista Sebastião Vieira Fernandes.

referia-se a ideia da *historia magistrae vitae*, reunindo biografias capazes de fornecer exemplos às gerações vindouras, por meio da sistematização de heróis nacionais, uma vez que o passado, com seus exemplos, revelava ensinamentos para as ações no presente.

Receber e arquivar cartas: um mundo de papel e tinta

A partir da análise desse contexto é possível perceber a proeminência social e política que possuía Henrique Boiteux e, também, a sua incursão no domínio das letras, que são contributos essenciais para sua distinção social. Essa posição na sociedade catarinense e nacional permitia uma mobilidade em uma rede de sociabilidade⁸ (SIRINELLI, 1986, p. 248) para a produção e a recepção desses documentos epistolares, tanto quanto uma sensibilidade para a guarda dos mesmos, com vistas, talvez, a uma posteridade.

A escrita e o recebimento de cartas faziam parte do cotidiano de um *homem de letras*, tal como se considera Henrique Boiteux. Escrevê-las era uma atividade corriqueira entre letrados que viviam aferrados ao papel e à pena, sendo o principal meio de comunicação social escrita (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 17). As cartas aqui em destaque serão analisadas em uma tensão que as contemple tanto como uma prática cultural que obedece a protocolos de escrita quanto um documento que deve ser problematizado historicamente e confrontado com outros documentos, como explica a historiadora Teresa Malatian:

Considerar as cartas como fontes, solicita ao historiador os procedimentos de crítica documental que são usualmente empregados a toda documentação escrita, acrescida da precaução baseada no caráter subjetivo da matéria. [...] é

⁸ Entendidas como estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços pessoais e institucionais.

produtivo comparar as diversas correspondências de um mesmo indivíduo, a natureza e a intensidade dos laços que manteve. (2009, p. 204)

Foram selecionadas 20 cartas para compor o corpus empírico deste texto. A escolha recaiu sobre cartas oficiais recebidas de centros de documentação e memória, como forma de agradecimento a trabalhos recebidos do autor e/ou convites para integrar os quadros efetivos desses locais de salvaguarda. As cartas de agradecimento e convite⁹ foram cotejadas com as duas biografias sobre o autor, já citadas (FONTES, 1962; PIAZZA, 1979), e consultas a outros documentos presentes em seu arquivo pessoal (honorarias, medalhas, panegíricos e discursos), além de, quando possível, consulta informal aos sítios eletrônicos de algumas instituições citadas e reconhecimento de alguns nomes dos remetentes.

A listagem destas cartas recebidas e guardadas por Henrique Boiteux permitiu considerar a circulação do autor em variados espaços de trabalho, de evidenciar a importância desta documentação epistolar, para estudar redes de sociabilidade que sustentavam sua carreira; uma carreira que transcendia os limites geográficos de seu Estado e de seu país. O inventário, ainda que preliminar das cartas deste arquivo pessoal, tornou possível reconhecer laços interpretativos com universos institucionais nacionais e internacionais e que criaram possibilidades para outras dimensões das relações sociais estabelecidas pelo protagonista. Mapear os locais de origem de suas correspondências contribuiu para compreender a trama de afinidades intelectuais de Henrique Boiteux e o intercâmbio de ideias e favores entre estes missivistas; o pertencimento a corporações acadêmicas, elogios e honorarias, ao final da vida, que o dotavam de prestígio. Estes rituais de escrita e de preservação adquirem

⁹ Só foram selecionadas as cartas que atendessem a estes dois termos, qual seja, agradecer e/ou convidar para alguma atividade ou honraria.

um caráter simbólico, ao assegurarem um laço de união entre o autor e sua comunidade de missivistas e, ao mesmo tempo, “estabelecem vínculos emocionais com o passado, criando um ar de familiaridade com o presente” (MUDROVICIC, 2005, p. 93).

Data	Procedência	Assunto	Remetente
s/d	Instituto de Geografia e História Militar do Brasil/RJ	Cumprimentos	Frederico Leopoldo da Silva /Major 1º secretário
08/04/1909	IHG do Ceará	Convite para sócio	Não consta
29/04/1921	Associação Protetora dos Homens do Mar/RJ	Sócio Honorário da Comissão Comemorativa do 1º Centenário da Independência	Ilegível
29/09/1928	Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo/ES	Aceite como sócio correspondente do IHG/ES	Heráclito Amâncio Pereira
27/09/1928	Museu Paulista	Agradecimento pela remessa da monografia sobre Tijucas e Porto Belo	Direção
21/08/1930	Prefeito de Florianópolis/SC	Convite para representar Florianópolis no 3º Congresso Sul Americano de Turismo	Heitor Blum
01/08/1931	Irmandade Senhor dos Passos/Florianópolis	Oferta para leitura do Relatório 1928/1930	Antero de Assis e Cândido Alves
16/02/1932	Instituto Histórico e Geográfico de Ouro Preto/MG	Aceite como sócio correspondente do IHG/Ouro Preto/MG	Não consta
31/05/1934	Força Pública /SC	Colaboração/artigo para livro sobre a corporação	João Marinho e Ildefonso Juvenal
07/09/1934	Instituto Naval/RJ	Elogio por escritos	Aarão Reis Filho/Presidente
22/10/1935	Stanford University Press/California/ O Gerente	Inclusão de sua biografia como personalidade ibero-americana Who's who in Latin America	O GERENTE
25/06/1936	Biblioteca Riograndense/RS	Agradecimento pelo envio da obra "Os nossos almirantes"	Augusto Armando/Secretário
11/02/1938	National Geographic Society/Washington	Convite para tornar-se membro da sociedade	
22/10/1938	Arquivo Histórico Militar/Lisboa	Sugestão de tema para peça de teatro de alcance patriótico	
02/09/1940	Escola de Comércio Álvares Penteado/ Faculdade de Ciências Econômicas	Carta de Aroldo de Azevedo sobre vinda a Florianópolis no 9º Congresso de Geografia	Aroldo de Azevedo
20/01/1943	Consul Carlos Renaux/ Brusque/SC	Solicitação de atestado de participação na Assembleia Constituinte de 1881	Cônsul Carlos Renaux

21/06/1943	Museu Júlio de Castilho e Arquivo Histórico do RS.	Elogio e pedido de obras para os acervos	Emílio Kemp
09/10/1943	Cordinator of Inter-American Affairs of The United States of América	Convite para cerimônia a ser realizada na Union Protestant Church/RJ	Charles Lyon Chandler
27/05/1944	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/RJ	Convite admissão como sócio efetivo do IHGB	Virgílio Corrêa Filho
07/11/1944	The Library of Congress Acquisitions Department	Pedido atendido de doação de obras de H.B.	Washington 25, D. C.

Fonte: Arquivo pessoal de Henrique Boiteux/IHG/SC/Seleção da autora.

Considerando que as cartas estão condicionadas pelo contexto social de sua produção, foi possível reconhecer códigos protocolares (data, saudação inicial, assunto e despedida convencional), que uniam emissor e destinatário, e constatar que embora mantivessem vivas estas redes de amizade, estavam sujeitas aos formalismos (de tratamento e de escrita) vigentes nos intercâmbios epistolares da época, ainda que conservassem a mesma materialidade: papel fino, datilografadas em sua maioria e, em geral, com a mesma disposição textual no uso do papel.

No caso em foco, as cartas eram uma forma de fazer funcionar uma rede de contatos para troca, não raro, de mútuos favores. A leitura e os estudos dessas cartas também sinalizam para as tradições discursivas que desempenharam em papel considerável na redação de cartas que foram transmitidas no âmbito escolar (na aprendizagem de redação de cartas, no comércio) e no seio familiar, e cujos protocolos para sua escrita foram divulgados pelos manuais escolares, de redação e de civilidade (CUNHA, 2008b).

Cartas, sociabilidades e comunicação: anotações em primeiras aproximações

Os trabalhos de investigação sobre a escrita epistolar foram adquirindo, nos últimos anos, um caráter transdisciplinar, envolvendo epis-

tologia, história, antropologia, memória, entre outros campos de conhecimento. No tempo presente, que protagoniza mensagens eletrônicas como um protocolo flexível nas práticas epistolares, escrever e receber cartas (notadamente de forma manuscrita), é uma prática pouco usual e, talvez por este motivo, as cartas, como forma de comunicação escrita e de intercâmbio cultural, se constituem como documentos que se encontram em arquivos e, quando problematizados são significativos como formas de trazer o passado em eixos de debates que contemplem, em distintas temporalidades, a história e a memória. Nesta perspectiva de diálogo transdisciplinar, houve o cuidado de não regredir ao fetichismo desses objetos, que nos encantam, e, para isso, foi fundamental entender documentos como facetas de relações sociais e, ao mesmo tempo, observar o fenômeno de receber e arquivar cartas (guardar), dentro da espessura do tempo, como uma criação submetida aos valores de época.

A iniciativa do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina em disponibilizar estes arquivos pessoais para pesquisa, cria possibilidades para (re)conhecer um momento particular da história e historiografia catarinense e brasileira. Através da análise dessas 20 cartas, ainda que com objetivos bem específicos, houve chance de ampliar as informações sobre Henrique Boiteux e o contexto em que estava inserido. Henrique viveu 82 anos atravessando

os períodos do Império, República Velha e República Nova, foi conhecedor das terras catarinenses, nacionais e inclusive internacionais, tendo realizado duas circum-navegações pelo globo, na sua carreira de oficial naval e seu arquivo pessoal é uma expressiva testemunha do seu tempo. Evidenciou, também, na ação de guardar sua correspondência uma intenção de guardar-se a si mesmo, para a posteridade, como homem público, haja vista ter guardado, sobremaneira, as cartas institucionais, e quase nenhuma de cartas de cunho pessoal. Por meio de suas cartas, escritas comuns, é possível perceber a pluralidade de experiências e abrir espaço para outras concepções de vida, em outras construções do contexto histórico, contribuindo assim para o estudo da cidade, de seus personagens e de suas redes de sociabilidade. Importa, também, considerar que a circulação das cartas foi impulsionada tanto pelos meios econômicos e culturais dos missivistas como pelo fato de viverem em cidades bem comunicadas, servidas pelos Correios.

Pertencente à elite política e econômica do país, este protagonista possuía forte cunho nacionalista e regionalista. Suas propostas visavam tornar o Brasil um país com desenvolvimento industrial, onde seus gêneros naturais fossem valorizados, tornando-se independente da influência de nações estrangeiras. Possuía um pensamento estratégico que dava destaque à exploração de recursos e à construção de infraestrutura para o escoamento dos mesmos.¹⁰ Ao manusear estas cartas é possível perceber nelas uma valorização das ideias de civilização e progresso, como fruto de uma mentalidade moderna inserida em um processo histórico de crescimento acelerado do capitalismo, da emergência no país de novas elites influenciadas pelo modo de vida norte-ameri-

cano e o empenho para a apropriação de tais ideias no *seio da sociedade brasileira*.

Além de anunciar, na acumulação desses documentos, uma vontade de construção de sua própria identidade, Henrique Boiteux incluía-se neste modelo ideal identitário e reforçava a ideia de uma história mestra da vida. Assim, a preservação e a salvaguarda de seu acervo vêm ao encontro do que diz Heymann (2005), que considera a formação de acervos pessoais de figuras públicas como invenção discursiva de legados políticos e ideológicos.

Os arquivos pessoais, via de regra, contêm documentos de naturezas diversas, que resultam de diferentes estações da vida, expressando tanto a vontade de forjar uma glória como um desejo de guardar os momentos mais significativos. Uns tratam de momentos solenes, ocasiões especiais, fatos públicos, militância política. Outros trazem os laços de afeto, o processo de construção de trajetórias, o refinamento de uma ideia, ao longo de rascunhos e textos. Os documentos que permanecem nos arquivos pessoais são aqueles que resistiram ao tempo, à censura de seus titulares e à triagem das famílias. Por sua vez, o fato de permitirem dimensionar o empreendimento de seus autores que, ao valorizarem certos acontecimentos e experiências, assinalaram não apenas seu desejo de imortalidade como também o desejo de preservar ações e feitos seus e seus contemporâneos, evitando tanto seu apagamento e esquecimento como remetendo para o futuro a compreensão e o julgamento dos enredos dos quais foram partícipes. Além de protelar a morte, uma vez que os documentos podem sobreviver aos seus proprietários, estes arquivos pessoais acolhem com deleite o historiador, oferecendo uma espécie de certificado de presença, testemunhando e autenticando o vivido.

Segundo Barrientos (2013, p. 26-27), as cartas proporcionavam, aos homens de letras, a

¹⁰ Embora não tenham sido abordadas neste texto, há cartas que tratam de propostas para a agricultura, pesca e indústria, para o Brasil e Santa Catarina, que serão estudadas posteriormente,

possibilidade de falar aos distantes, o intercâmbio de ideias e sentimentos de forma regional/nacional e transnacional. A comunicação epistolar punha em comum a existência de problemas similares entre diversos lugares, relacionava as mesmas necessidades de um e de outro, debatia soluções possíveis a estes problemas, respondia perguntas científicas, além de servir para debater questões do pensamento. Foi a carta um intermediário para difundir o conhecimento e discutir as novidades, no avanço das ciências, e, entre os homens de letras, servia para discutir propostas, planos, projetos e ampliar a própria rede de conhecimentos.

São documentos que permitem construir histórias individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, fornecem indícios para problematizar fatos, hábitos e costumes de época, rastrear a circulação e a rede de sociabilidades geracionais e intelectuais e a encenação de atos rituais do período. Produzidos em sua maioria, na clave de uma lógica memorial e emocional – na maior parte das vezes, a partir de experiências e esforços pessoais do titular – as cartas impõem-se como espaços de pesquisa muito relevantes. Sua importância para a História configura-se em um modo privilegiado de acesso às histórias de vida desses intelectuais, contribuindo para o fortalecimento dos estudos (auto)biográficos, no campo da História Regional, da História da Educação e da História da Cultura Escrita.

Homem do mar, Henrique cavalgou e cruzou oceanos, em companhia alegórica do deus Netuno, e com seus dotes de narrador não esqueceu a presença da musa Clio que, com sua trombeta e seu livro aberto, anunciava celebrações e registrava relatos. Entre um e outro, o arquivo deixado propicia uma evocação do passado que, embora seja guiada pela fascinação complacente que impregna certos guardados (auto)biográficos, se enraíza, lon-

ge de qualquer nostalgia, no presente mais atual, onde ganham nova carga discursiva pela operação historiográfica. As cartas aqui trabalhadas salvaram do total esquecimento o destinatário e seus remetentes, transmitiram interioridades mesmo aos mais distantes e ausentes, eternizaram em folhas escritas ideias e saberes e o historiador, ao narrar este passado a partir do presente, atribuiu significados à ordem do existente, em um país onde esta documentação é escassíssima. É, enfim, graças a estes documentos que os arquivos nos olham, um olhar correspondido que atravessa tempos e que nossos sonhos de futuro permitem vislumbrar!

Referências

- ABREU, Regina. **A fabricação do imortal**: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996.
- BAHIA, Eliana Maria dos Santos. **Perfil de José Arthur Boiteux**: um construtor da cultura catarinense. 1994. 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- BARRIENTOS, Joaquín Álvarez. Los hombres de letras en sus cartas. Misantrópia y comunicación en la teoría epistolar de Martín Sarmiento. In: FERNÁNDEZ, Rafael Padrón. (Coord.). **Las cartas las inventó el afecto**. Ensayo sobre la epistolografía em lo Siglo de las Luces. Santa Cruz de Tenerife, Ilhas Canárias, España: Ediciones Idea, 2013. p. 17-46.
- BELLOTTO, Heloísa. **Arquivos permanentes, Tratamento Documental**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das Letras**. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo, RS: UPF, 2002. p. 13-55.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1989.

_____. L'homme de lettres. In: VOVELLE, M. (Org.). **L'homme de lumières**. Paris: Éditions du Seuil, 1996. Conferência. Disponível em: <https://www.canal-tv/video/les_amphis_de_france_5/L_homme_de_lettres_au_xviiieme_siecle.262>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 101- 113, 1994.

_____. **A produção historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux sobre Santa Catarina no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (1911 a 1959)**. 1982. 245 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1982.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Essas coisas de guardar. Homens de letras e acervos pessoais. **História da Educação**, UFPel, Pelotas, v. 12, p. 109-130, mai./ago. 2008a.

_____. Tenha Modos! A correspondência em manuais de civilidade e etiqueta (anos 1920-1960). In: RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela; PE-SAVENTO, Sandra Jathay. (Orgs.). **Imagens na história**. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2008b. p. 398-411.

_____; CHEREM, Rosângela Miranda. (Orgs.). **Refrações de uma coleção fotográfica**. Imagem, memória e cidade. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011.

FABRE, Daniel. (Org.). **Écritures ordinaires**. Paris: Centre Georges Pompidou; Bibliotheque Publique d'Information, 1993. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1994_num_16_1_1691_t1_0166_0000_6>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FONTES, Henrique da Silva. **O Almirante Henrique Boiteux no seu centenário natalício**. (1962) Disponível em: <www.henrique.pro.br/livros/o_almirante_henrique.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4. n. 8, p. 244-261, 1991.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22. n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HEYMANN, Luciana Quillet. De arquivo pessoal a patrimônio nacional: reflexões acerca da produção de legados. In: SEMINÁRIO PRONEX DIREITOS E CIDADANIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6758/1612.pdf?sequence=1&i-Allowed=y>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Arquivos Pessoais em perspectiva etnográfica. In: TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana. (Orgs.). **Arquivos pessoais**. Reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2013, p. 67-76.

_____. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Muller. **Revista de Estudos Históricos**, n. 19, p. 41-66, 1997.

KRAUSE, Enrique. El club de los biógrafos. In: BAZANT, Milada. (Coord.). **Biografía: modelos, métodos y enfoques**. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C, 2013. p. 11-17.

MALATIAN, Teresa. Cartas. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-222.

MUDROVICIC, Maria Inés. **Historia, narración y memoria**. Los debates actuales em Filosofía de la Historia. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIAZZA, Walter Fernando. Almirante Henrique Boiteux: o homem e a obra. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 1, p. 9-60, 2. sem. 1979.

SILVA, Cristiani Bereta da.; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 135-159, 2013.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉ-
MOND, René. (Org.). **Por uma história política**. Rio
de Janeiro: FGV, 1986. p. 231-269,

nal de Resenhas. Discurso Editorial/USP/UNESP/
UFMG/**Folha de S. Paulo**, 14/02/2004, nº 102. p. 4.

SOUZA, Laura de Mello e. Vozes dissonantes. A cor-
respondência de três figuras do modernismo, Jor-

Recebido em: 02.09.2018

Aprovado em: 05.11.2018

Maria Teresa Santos Cunha é professora Titular do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde atua na área de Patrimônio Cultural, História da Educação e História da Cultura Escrita. docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UDESC. Graduada em História pela UFSC, tem Mestrado em História do Brasil (UFSC) e Doutorado em Educação/História e Filosofia (USP). Vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1-D, pelo CNPq. E-mail: mariatsc@gmail.com

Rua Professor Marcos Cardoso Filho, 108/Bairro Santa Mônica/Florianópolis/SC CEP 88037-040. Telefones: (48) 99982-1779 e (48) 3233-2886

ENTRE A MÃO QUE ESCREVE E O OS OLHOS QUE LEEM: LAÇOS FAMILIARES E DE AMIZADE EM ESCRITAS EPISTOLARES (1903 – 1912/RS)

■ DÓRIS BITTENCOURT ALMEIDA

Universidade Federal do Rio Grande de do Sul

■ ALICE RIGONI JACQUES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO

A pesquisa situa-se no campo da História da Cultura Escrita, nas interfaces com estudos de acervos pessoais e correspondências epistolares. Investigaram-se cartas enviadas para Abraão Silverston, entre 1903 e 1912, que por ele foram guardadas. Metodologicamente, reuniram-se os documentos, agrupando, de um lado, aqueles que envolvem diretamente os laços familiares, e, em outra perspectiva, examinaram-se as epístolas escritas por seu amigo Franz. A análise contemplou essas categorias: materialidades, protocolos, redes de sociabilidades, produção de sensibilidades, relações de afeição, questões econômicas e culturais pertinentes à sociedade em que se inseriam. No que se refere às correspondências familiares, pode-se dizer que promoveram a expressão de subjetividades movidas por sentimentos de bem-querer que uniam remetentes e signatário. As cartas de Franz também evidenciam a estima que ambos construíram desde a infância, em meio à abordagem de assuntos cotidianos, pelos olhares juvenis do escrevente. Entende-se que esses manuscritos, datados do início do século XX, importavam a seu receptor, que estava longe de suas referências por residir em Porto Alegre. Assim, as epístolas foram merecedoras de cuidado por Abrahão, pois representavam vínculos afetivos, entrelaçados por familiares e amigo, permitindo que ele se mantivesse perto de sua comunidade de origem, apesar da distância.

Palavras chave: Escritas epistolares. Judaísmo. Acervos pessoais. Cultura escrita.

ABSTRACT

BETWEEN THE HAND THAT WRITES AND THE EYES THAT READ: FAMILY AND FRIENDSHIP TIES IN EPISTOLARY WRITINGS (1903-1912/RS)

The research is in the field of history of Written Culture, interfaces with personal holdings and epistolary correspondence. Investigated letters sent to Abraham Silverstone, between 1903 and 1912, which for him were saved. Methodologically, gathered the documents, grouping, on the other hand, those that involve directly the family ties and, in perspective, examined the Epistles written by your friend Franz. The analysis included these categories: material elements characteristic, protocols, networks of social arrangements, production of sensitivities, relations of affection, economic and cultural issues relevant to society in that part. As regards family matches, one can say that promoted the subjectivity expression moved by feelings of well want United senders and signer. Franz's letters also show the esteem that both built since childhood, in the midst of everyday affairs approach, by the looks of the juvenile clerk. It is understood that these manuscripts, dating from the early 20th century, imported to your receiver, that was far from its references for reside in Porto Alegre. Therefore, the Epistles were worthy of careful by Abraham, as represented by intertwined family affective links and friend, allowed him to keep near your community of origin, despite the distance.

Keywords: Epistolary writings. Judaism. Personal collections. Writing culture.

RESUMEN

ENTRE LA MANO QUE ESCRIBE Y LOS OJOS QUE LEEN: LAZOS DE FAMILIA Y LA AMISTAD EN ESCRITOS EPISTOLARES (1903-1912/RS)

La investigación se encuentra en el campo de la historia de la cultura escrita, interfaces con fondos personales y correspondencia epistolar. Investigan cartas enviadas a Abraham Silverstone, entre 1903 y 1912, que para él fueron salvos. Metodológicamente, se reunieron los documentos, los que implican directamente los lazos de la familia y, en perspectiva, agrupar, por el contrario, examinaron las epístolas escritas por su amigo Franz. El análisis incluye estas categorías: característica de elementos materiales, protocolos, redes de acuerdos sociales, producción de sensibilidades, las relaciones de afecto, problemas económicos y culturales relevantes para la sociedad en esa parte. En cuanto a la familia acerca de los partidos, se puede decir que promueve la expresión de la subjetividad movida por sen-

timientos de bien quieren Unidos remitentes y firmante. Cartas de Franz también muestran la estima que ambas construidas desde la infancia, en medio de asuntos cotidianos enfoque, por el aspecto de la Secretaría juvenil. Se entiende que estos manuscritos, que datan de principios del siglo XX, importados a su receptor, que estaba lejos de que sus referencias para residan en Porto Alegre. Por lo tanto, las epístolas eran dignas de cuidado por Abraham, representada por entrelazados vínculos afectivos familiares y amigo, le permitidas mantener cerca a su comunidad de origen, a pesar de la distancia.

Palabras clave: Escritos epistolares. Judaísmo. Acervos personales. Cultura de la escritura.

Epístolas como temáticas de estudo

Não é propriamente a carta o laço; é o pedaço de papel, as lembranças que afloram, e com elas o sentimento e a emoção de momentos passados, que também são laços. A carta é o veículo. A escrita, modos de ser. E a leitura, modos de ver. (CAMARGO, 2000, p. 227)

Cartas são marcadas por redes de relações (re)construídas cotidianamente, preservam memórias de tempos vividos, evocam sentidos e sentimentos, produzem significados (MORAES, 2009). Por que se escrevem cartas? Comumente, essas atividades da cultura escrita ultrapassam o sentido primeiro de transmissão de notícias e adentram subjetividades “como exteriorização do eu que escreve” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 26). Portanto, são dotadas de intenção autobiográfica, representam, por meio dos discursos anunciados, aspectos identitários do remetente. Carregam o que Castillo Gómez conceitua “duplo ato de representação”, pois, de um lado, o escrevente, fisicamente ausente, sente-se impelido a escrever, *se deixa ver* por meio do signo escrito, por outro, a carta contempla a dimensão autobiográfica, como “espaço de conhecimento pessoal” (2002, p. 25). E por que se guardam esses papéis? Seria a intenção de manter uma de-

terminada inscrição no presente, seria a ideia de perpetuar um momento vivido e valer-se desse artefato em momentos de nostalgia, como retrospectiva diante da efemeridade da vida? Parafraseando Lima (2009), a carta possibilita – ao alcance das mãos – a “captura” do tempo, em determinado dia e hora, desse modo, permite que cenas sejam *revividas* e sonhos projetados. Neste sentido, Sierra Blás (2016, p. 36) as entende como “documentación efímera y frágil, habitualmente marginada por las políticas de la memoria, lá constituyen los archivos personales”¹, são artefatos dotados de forte simbologia e valor incalculável, como relíquias de papel.

O presente artigo toma como objeto de estudo um conjunto de cartas escritas para Abraão Silverston, que constituíram um acervo pessoal deste sujeito de origem judaica, nascido em Manchester, na Inglaterra, em 1875. Inferiu-se que as epístolas foram guardadas por ele, pois, em 1987, sua nora, Bella Silverston, casada com Moysés Silverston², promoveu a

1 [...] documentação efêmera e frágil, muitas vezes marginalizada pelas políticas de memória, constituem-se os arquivos pessoais.

2 Abraão Silverston, signatário das cartas, dá ao filho o mesmo nome de seu pai, Moyses Silverston.

doação das mesmas ao Instituto Cultural Judaico Marc Chagall³, em Porto Alegre/RS. Nessa perspectiva, como não pensar nos motivos pelos quais Abraão guardou por anos essas cartas. Esses “gestos do guardar” (CUNHA, 2008) acompanharam o destinatário das cartas por muito tempo, fizeram parte de seus arquivos pessoais e sobreviveram a ele. De arquivos pessoais, mudaram de estatuto, passaram a ser identificados como documentos que compõem os arquivos públicos de uma instituição que preserva memórias do povo judeu. Destaca-se a presença de sua nora que, de posse das cartas, após o falecimento de Abraão, fez uma ação de salvaguarda, conduzindo os papéis para outro lugar de acolhida, permitindo, assim, que diferentes pessoas, cada qual com seus motivos, tivessem acesso a esses papéis do passado. Dauphin e Poublon (2002) observam a realidade desses artefatos da ordem do comum, que, na maioria das vezes, são abandonados pelos “gestos de destruição e pela erosão do tempo” (2002, p. 75). Todavia, quando preservados, podem adquirir o status de documentos, relativizando uma pretensa hierarquia de fontes. Por meio do estudo de escritas epistolares, é possível adentrar outras temporalidades e nelas perceber representações de culturas e sensibilidades de outrora. Desse modo, “os dizeres, os mais simples, os detalhes, os mais incongruentes, tornam-se signos ou indícios a serem interpretados [...], a citação epistolar produz esse excesso de sentido que insufla força e convicção aos comentários” (DAUPHIN; POUBLON, 2002, p. 76).

O conjunto documental em questão constituiu-se por cinquenta e cinco cartas⁴, tendo

3 O Instituto Cultural Judaico Marc Chagal (ICJMC) foi fundado em 1985, por um grupo de intelectuais e empresários judeus e salvaguarda diferentes acervos referentes às memórias de judeus no Rio Grande do Sul. Localiza-se na Rua João Telles, nº 329, na cidade de Porto Alegre/RS.

4 O acervo de epístolas contém outras correspondências comerciais que não foram analisadas neste estudo.

como destinatário Abraão Silverston. São textos escritos pelo pai Moysés Silverston (19), por uma das irmãs, Maria Silverston Schmidt (3), por um dos cunhados, Carlos Adão Diefenthaler (7), e pelo amigo Franz Schopf (26). Objetiva-se examinar esses documentos em seu conteúdo discursivo, valorizando as temáticas que envolvem as redes de afeto e o cotidiano vivido por esses sujeitos, separados pela distância, que tinham na troca de correspondências pontos importantes de aproximação. Tem-se como arco temporal o período de 1903 a 1912, sendo o início datado de uma carta do pai e o término a epístola do amigo Franz.

Pelo que se observou, há diversos cenários possíveis de análise desses suportes de escrita, considerando as peculiaridades dos remetentes que se dirigiam a Abraão. Metodologicamente, optamos por reunir as cartas, agrupando, de um lado, aquelas que envolvem diretamente os laços familiares, mas que também abarcam atravessamentos do mundo do trabalho e, em outra perspectiva, examinamos as correspondências trocadas com o amigo Franz, permeadas pelas sociabilidades, que ambos mantinham na sua juventude.

Entendidas como “refúgio do privado” (CASTILLO GÓMEZ, 2002), como registro particular do mundo, cartas aproximam distâncias. Bastos, Cunha e Mignot (2002), explicam que as cartas se movem entre presença e ausência, buscam o interlocutor, “reclamam a presença de um ausente” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p.22). Nas palavras desse autor aquele que se põe a escrever “o faz pensando no outro com quem trava o diálogo”, cria-se uma espécie de pacto, que pressupõe um dever de resposta, pois, remetendo ao título deste trabalho, “o gênero epistolar comporta tanto a distância entre a mão que escreve e a voz que narra, como entre o leitor explícito e o destinatário real” (2002, p. 22).

Para Chartier (1992), a compreensão do texto guarda uma dependência das formas como

o mesmo chega até o leitor. Nas epístolas, essa também é uma dimensão importante e justifica as reflexões que se seguem. Elas indicam o uso contínuo de caneta tinteiro e observa-se uma intenção de esmero com sua apresentação, evidência menos presente nos manuscritos do pai de Abraão. As cartas seguem um padrão de escrita em papel almaço de dois tipos: a maioria são folhas quadriculadas com linhas, sem margens de ambos os lados, mas que permitem uma escrita, sem comprometer a visualização do texto. As outras folhas são pautadas com linhas e margem à esquerda, ambas da mesma cor azul escuro. Acreditamos que estes materiais não fossem avulsos, e sim fizessem parte de uma espécie de bloco, que permitia o destaque das folhas, pois, podemos notar que algumas apresentam rasgos na parte superior, provavelmente no lugar de onde foram retiradas. Nota-se que, mesmo com os rasgos, as cartas foram escritas naquele suporte, o que faz pensar no custo do papel e na necessidade de aproveitá-lo ao máximo. Constata-se também o aproveitamento das margens, outra alternativa de economia de espaço.

Com a intenção de avançarmos na temática proposta, construímos o texto, apresentando, na sequência imediata, informações acerca do signatário das correspondências. A seguir, uma análise pormenorizada das “cartas familiares” e das “cartas de amizade”, em seus protocolos, aspectos idiossincráticos e em relação ao conteúdo discursivo que comparece nos manuscritos.

Sobre o destinatário das cartas

Antes de ingressarmos nas cartas propriamente ditas, cabem algumas notas acerca de aspectos biográficos de Abraão Silverston, signatário das mesmas, que as guardou durante sua existência. Essas informações foram levantadas a partir da entrevista de sua nora e filho,

Bella e Moysés Silverston, ao Instituto Cultural Marc Chagall.⁵

Abraão Silverston chegou ao Brasil com cinco anos de idade, acompanhado dos pais e de duas irmãs. No Rio Grande do Sul, a família Silverston dirigiu-se a Phillipson, o primeiro núcleo colonial judaico, próximo à cidade de Santa Maria, região central do Estado. Sobre a imigração de seu pai, Moysés explica na entrevista “é aquele sonho da gente de sempre ir para um lugar e melhorar a vida e tal, ou o próprio destino talvez. Aí eles vieram para cá”.

Tendo em vista a origem judaica da grande maioria desses escreventes, faz-se necessário apresentar algumas informações acerca do processo de imigração dessas pessoas para o Rio Grande do Sul. As primeiras levas migratórias chegaram ao final do século XIX, vindas da Europa Oriental, estimuladas pela Jewish Colonization Association (ICA)⁶, com o objetivo de fundarem colônias agrícolas na região central/norte do Estado. Entretanto, essas co-

5 O Instituto Cultural Judaico Marc Chagall contempla um acervo com mais de quatrocentas entrevistas com imigrantes judeus e seus descendentes, na modalidade “histórias de vida”, disponíveis para consulta local. O acervo foi produzido nos anos de 1980 e 1990, constituindo-se em importante fonte de documentação da memória da imigração judaica no país.

6 JCA também passou a atuar no Brasil, sendo conhecida por ICA, fundando, a partir de 1904, colônias agrícolas no Rio Grande do Sul. (Arquivo Histórico Judaico Brasileiro). Disponível em: <http://www.ahjb.org.br/ahjb_pagina.php?ap=ica>. Fundada pelo Barão Maurício de Hirsch, um francês de origem judaica, banqueiro em Bruxelas. Depois de enriquecer com a construção de estradas de ferro na Rússia, Áustria e Turquia, passou a fazer grandes dotações para judeus e não judeus. Sua maior preocupação foi com os judeus russos que, de 1881 em diante, começaram a ser ferozmente perseguidos pelo regime czarista. Tentou instalar ali escolas profissionais e agrícolas para jovens judeus, fornecendo um subsídio de dois milhões de libras. O governo czarista recusou seu consentimento. Hirsch chegou então à conclusão de que os judeus russos só poderiam ser salvos pela emigração. Fundou a ICA, destinada a criar colônias agrícolas judias na Argentina, e mais tarde no Brasil, notadamente no RS. Fez o mesmo na Galícia (Polônia austríaca). Estabeleceu ainda em Nova York o Fundo Barão Hirsch, para o treinamento técnico e agrícola dos imigrantes judeus. O capital inicial da ICA foi de 4000 libras. O barão doou grandes quantias para a educação profissional das crianças judias na Turquia e em todo o Oriente.

munidades rurais não se mantiveram por muito tempo. Efêmeras, logo foram abandonadas por esses primeiros imigrantes que buscaram os centros urbanos mais próximos ou mesmo a fixação em Porto Alegre. Nesse processo de transição para as cidades, cabe destacar os aspectos culturais dessas comunidades étnicas mais identificadas com as referências da urbanidade.

Embora cartas fossem o modo recorrente de comunicação entre aqueles conhecedores da leitura/escrita, permitindo a aproximação entre pessoas que estivessem longe umas das outras, é preciso ressaltar o significado da cultura escrita para o povo judeu. As afinidades dos judeus com a cultura escrita são constituintes da sua identidade, evidentes na sua relação com os livros e com a escola.⁷

Voltando para os aspectos biográficos de Abraão, sabemos que, ainda jovem, mudou-se para Porto Alegre, para trabalhar como representante comercial de confecções. Cartões postais comerciais guardados por ele indicam o nome do lugar em que trabalhava na capital “F. Mostowski Fabrica de bonet’s, gorros, chapéus de brim, etc”, seguido do endereço, Rua Marechal Floriano, número 170. Nesses anos, entende-se que representava essa firma em boa parte do país. Sobre a formação de Abraão, seu filho limita-se a dizer “estudou um pouco”. Diz que, em 1915, o pai deixou Porto Alegre, transferindo-se para Erechim/RS, cidade que mantém forte presença de comunidades judaicas; segundo Moysés, “ele trabalhava com o comércio em geral, eram tecidos, confecções, secos e molhados, alimentos e tal. E também lidava na agricultura e pecuária”. Completa, afirmando que “modéstia a parte, o pai estava sempre mais ou menos bem de vida”.

Abraão casou-se com Rosa Scarshinski, também imigrante judia, vinda da Lituânia em

⁷ Sobre as primeiras colônias agrícolas judaicas no RS e a escolarização nesses núcleos rurais, ver ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2016.

1927. Na data do casamento, tinha 45 anos e ela, 25. Tiveram cinco filhos, segundo Moysés, “é a força do destino, um saiu da Lituânia, outro da Inglaterra e vieram se encontrar aqui e fruto deste amor estou eu aqui”. Define o pai como pessoa “esforçada, nunca chegou a ser rico, mas sempre esteve bem de vida, assim, com carro, em casa nunca faltava nada, teve uma vida regular e modéstia a parte era um homem muito certo”. Moyses explica que, aos poucos, o pai abandonou as atividades rurais e dedicou-se exclusivamente ao comércio, comenta que a necessidade de ter escola para seus descendentes também influenciou na opção pela atividade comercial na “Casa Comercial Abraão Silverston”, em Erechim. Para encerrar, uma narrativa que abre uma fresta para conhecer o destinatário dessas cartas aqui analisadas. Moyses explica que não quis estudar no Ginásio Marista em Erechim, queria estudar em outro colégio fora dali, e seu pai teria dito “se quiser estudar, estuda aqui ou então vai arrumar um serviço e vai trabalhar que não quero saber de vagabundo em casa”. Ao que parece, para Abraão, um homem que desde cedo sempre valorizou o labor, o que importava, de fato, era o filho estudar, independente de ser uma escola católica, interessava mesmo era manter uma ocupação por meio do estudo ou do trabalho.

“Meu filho...”; “Querido irmão...”; “Amigo e Cunhado”: laços de bem-querer em cartas familiares

Como estratégia de análise, agruparam-se todas as cartas enviadas por pessoas da família a Abraão. Assim, os escritos do pai, da irmã e do seu cunhado foram trabalhados. Para Castillo Gómez (2002), as cartas se conectam aos percursos de cada pessoa. Especialmente em se tratando de relações familiares, expressam subjetividades movidas por sentimentos

envolvidos nos laços que unem remetentes e signatários. Por meio da troca de correspondências, mantêm-se “vínculos na distância e configura [-se] um espaço através do qual se expressam e desenvolvem as identidades pessoais, familiares e sociais” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 22).

Portanto, as cartas familiares salvaguardadas permitem que se percebam outras faces da convivência entre os membros da família Silverston. Por meio desses fragmentos, é plausível identificar elementos da vida privada de uma comunidade judaica, em seus múltiplos atravessamentos, em que o signatário reside em Porto Alegre e os remetentes das cartas se encontram em outras regiões do Estado, ainda com traços rurais.

Primeiramente, analisamos as cartas do pai, nas quais se destaca o uso da Língua Ídiche⁸, mesclado ao uso da Língua Portuguesa. Pode-se estimar que, para Moysés Silverston, fosse um esforço se expressar na língua do país que imigrou, mas, ao mesmo tempo, pelo predomínio da Língua Portuguesa, o escrevente evidencia uma vontade/necessidade de aprender, possivelmente como atitude assimilacionista, observada por parte de muitos

judeus ao se instalarem no Brasil.⁹ É preciso dizer que algumas dessas cartas encontram-se ilegíveis, e isso nos leva a inferir que Moysés teve poucos contatos formais com a aprendizagem da escrita.

Percebemos, sobretudo nessas epístolas, indícios de oralidade que acompanham o estilo dialógico estabelecido. Para Castillo Gómez (2002), a escrita epistolar não se opõe à oralidade, mas a agrega, “sobretudo, a complementa no trânsito crucial da fala à carta” (2002, p. 25). Em meio a isso, a linguagem cortês, seguida de modelos comportamentais, ambos compõem a retórica epistolar que se constitui em repetições nas ações de escrever cartas: inicialmente, uma abertura, caracterizada por uma saudação ao destinatário, a seguir, o desenvolvimento e, por fim, fechamento, com despedida em que, via de regra, se retorna ao protocolo da cortesia, e se apresentam os cumprimentos finais. Neste sentido, o autor explica que “esses aspectos convergiam a carta em um artefato capaz de representar as regras do pacto social e, portanto, de projetar uma determinada imagem de quem a tinha escrito e de sua posição naquela sociedade” (2002, p. 45).

A análise desses artefatos da cultura escrita implica em considerar as ritualidades que permeiam sua confecção, envio e recebimento pelo signatário. Há ciclos que envolvem o trabalho da escritura que se repetem no momento em que o destinatário produz a resposta demandada pelo remetente. Foi preciso um exercício de alteridade para, como historiadoras, tentarmos nos transpor ao início do século XX, um *outro mundo*, marcado por distâncias entre as pessoas, distâncias que hoje nos parecem relativizadas. Assim, imaginar o semblante de um pai quando recebia uma carta de tão longe, ao tocar o papel em que as letras soam

8 Scliar (2017, p. 116) considera o Ídiche como “língua visceral, errante na qual se exprimiam as emoções mais autênticas”. Explica as origens mais remotas dessa formação linguística, produto da diáspora judaica, que, por volta do século X, se constitui uma mistura linguística, nas atuais fronteiras franco-alemãs, “do Hebraico ritual, mais o aramaico herdado da linguagem corrente à época bíblica, mais francês, mais italiano, e, sobretudo, alto-alemão” (2017, p. 115). Essa língua acompanharia os judeus em seus constantes deslocamentos pela Europa Oriental e depois na América. Cabe ainda ressaltar, segundo Scliar (2017), que o grande responsável pelo dismantelamento do Ídiche foi o Holocausto, praticamente eliminando os judeus nos países da Europa Oriental. Na América, o desaparecimento desta língua está relacionado à necessidade de assimilar uma nova cultura, “do ponto de vista cultural, o que desapareceu foi o próprio substrato do Ídiche, aquele tipo de judaísmo do qual ele se nutria: um judaísmo culto, mas com profundas raízes populares, possuído de uma incrível fé no futuro” (2017, p. 115). E conclui “o Ídiche sobrevive agora unicamente no país chamado memória”.

9 Sobre os percursos dos primeiros judeus imigrantes no sul do Brasil, consultar GUTFREIND, 2004.

como vestígios do filho, ao abri-la cuidadosamente, lê-la por diversas vezes, saboreando cada palavra, emocionando-se com elas, provavelmente provocavam no leitor o despertar de sentimentos, promovendo a disposição de logo pôr-se a escrever uma resposta.

Daquilo que conseguimos compreender, constatamos a presença constante do protocolo de saudação “Meu filho, Abrão Silverston”, seguido do anúncio de recebimento da carta anterior e do tempo de espera, na maioria das vezes anunciado como demasiadamente longo. Como despedida, as expressões utilizadas são: “saúde e prosperidade para ti” e “tua família te deixou com saúde graças ao Criador”, “não mais para dizer, me responde o mais breve, teu pai...” e “lembranças a todos os conhecidos, teu pai Moysés Silverston”. Essa expressão final indica a presença de uma rede que envolve outros afetos, talvez para além da família. Em geral, são mensagens curtas, em que dá notícias dos irmãos e sobrinhos, notadamente notícias sobre a saúde de cada membro. Relações comerciais agregam-se aos conteúdos das cartas, ressaltando atividades econômicas comuns a esses judeus imigrantes que, embora muitos ainda estivessem vinculados ao meio rural, experimentavam o comércio, por meio de remessas que vinham de outras cidades maiores, como de Porto Alegre. Desse modo, nas cartas, Moyses constantemente solicita ao filho a entrega de dinheiro e cobra dele a remessa de produtos, que provavelmente não existiam na região em que vivia, manifestando a intenção de revendê-los, por exemplo, “sabonetes”, “roupa grossa para as crianças, camisas, saias, fazendas, miudezas, três relógios baratos, meia dúzia de pulseiras bonitas, meia dúzia de brincos, travesseiros baratos, pregadores e anéis” (1906). Além desses produtos, Moysés faz pedidos pessoais, como este: “estou mandando dinheiro para comprar um bilhete de loteria número 1514, se tu não achar,

tu não compra” (1904) e também demanda um par de óculos, “não esquece de trazer um par de óculos n. 16 para mim porque quase não posso mais escrever” (1904). É possível que a dificuldade em enxergar interferisse na sua escrita, sendo este mais um complicador para a leitura dessas cartas. Observa-se o quanto as relações entre os meios rural e urbano comparam nas epístolas, indicando aspectos culturais atinentes à atividade comercial que identificam o trabalho desses judeus no início do século XX, no sul do Brasil. Entretanto, por Moyses habitar uma região predominantemente rural, as notícias relacionadas às questões agrícolas e climáticas são frequentes, por exemplo: “a seca está grande, não vai chover logo...” (1907).

Outros assuntos que se fazem presentes dizem respeito às relações entre pai e filho. Localizamos este conselho a Abraão que talvez tenha manifestado saudades de casa. Diz o pai, “tenha paciência, aqui tu não ganhava tanto, aprenda bem o ofício que tu ganha mais” (1905). Naquela temporalidade, vê-se que essa orientação indica uma situação recorrente entre os judeus no RS, já salientada no texto, no sentido de abandonarem a zona rural e buscarem inserção em centros urbanos, dedicando-se a outras atividades, especialmente comerciais.

Embora as cartas paternas deixem perceber certa austeridade, também denotam sensibilidades, sobretudo o sentimento de saudades. Isso pode ser observado quando o pai solicita um retrato ao filho, um registro imagético, importante pelo poder da visualização, na impossibilidade da presença física. Em outro escrito, demonstra animação ao saber da visita de Abraão, quando escreve “imagina minha alegria, fico em casa recebendo notícias que tu vai logo vir aqui fazer uma visita... onde esperei com braços abertos. Tu me escreve quando sai de Porto Alegre eu te espero em Cruz

Alta com cavalo ou carroça. Não mais por hoje, teu pai está te esperando” (1908).

Neste conjunto documental, nota-se a pouquíssima quantidade de cartas produzidas por mulheres, que foram preservadas pelo destinatário. São apenas três, remetidas por Maria Silverston Schmidt, irmã de Abraão. É plausível que, naquela temporalidade e naquele lugar, não fosse prática comum a escrita epistolar entre as mulheres, mesmo sendo para seus familiares. Reforça tal impressão a quantidade de cartas enviadas por um dos cunhados, Carlos Adão Diefenthaler, casado com Ema. Em várias delas, endereçadas a Abraão, Carlos assina por ele e pela esposa.

Entre as três cartas escritas por Maria, observa-se o cuidado com o capricho na letra, com a organização do texto na folha, observando espaços para margens e parágrafos. São escritos não muito longos, carregados de afeito, em que presta contas da saúde dela e das filhas, inicia em todas com a saudação, “prezado irmão” e “querido irmão”. Em uma, diz que “não mandou lavrar as terras pelo alto custo”, o que indica que talvez também se sentisse responsável pelo provimento da família, ao lado do marido.¹⁰ Ela também pede um retrato a Abraão. Termina uma das cartas com essa despedida, “nada mais por hoje. Queira aceitar minhas saudades desta tua irmã que muito te estima” (1909).

São instigantes as sete epístolas produzidas por Carlos, cunhado de Abrahão, entre 1907 e 1910. Diferentemente do restante da família, Carlos e Ema residem em Novo Hamburgo, município fundado por imigrantes alemães. Cabe ressaltar que ele não é judeu, afirma ser de religião “protestante”.¹¹ Na escrita, mantém os

10 Pelas cartas escritas por Carlos Adão Diefenthaler, vê-se que o escrevente se refere ao marido de Maria Silverston Schmidt, com quem partilhava ações comerciais.

11 Pelas características culturais da cidade de Novo Hamburgo, região colonizada por imigrantes alemães, entende-se que a religião de Carlos Adão Diefenthaler,

protocolos comuns caracterizados pela letra rebuscada, desenhada e por palavras iniciais como “saudações Amigo e Cunhado” e “recebi o vosso apreciável do dia 13 deste mesmo...”. Todavia, o que mais chama a atenção são os temas que discute com seu interlocutor. As três cartas, que datam de março de 1907, apresentam questões familiares que se estabeleceram tendo como pano de fundo disputas pela religião judaica. Na primeira delas, Carlos participa o nascimento do filho Valdomiro e convida Abraão para ser padrinho da criança. Na segunda, é visível o tom ofendido de quem escreve, pois traz no texto o fato de Abraão ter indagado se o batizado seria “no civil ou religioso”. E assim escreveu: “Qual é o motivo que não queres vir desde que seja religioso e sim vir desde que seja civil?” O remetente afirma que o batizado iria acontecer “na igreja de minha religião”. E lembra o cunhado do “trato” que havia feito com Moyses Silverston, pois se casou com Ema apenas no registro civil, “e sim, cumpri com o meu trato e não casei-me no religioso”. Acrescenta o compromisso firmado com o sogro:

“disse ele que fizesse eu ou nós conforme nos queríamos. E eu como pai acho que tenho esse direito de batizar os nossos filhos pela minha religião e com permissão de minha esposa. O seu nome já está incluído no cartório de registro civil como padrinho. E o nome do nosso filho também está com o teu nome” (1907).

Diante da hesitação de Abraão em aceitar compromisso, Carlos escreve, “eu acho isso quase como um insulto; e acho-me quase obrigado visto isso, a lhe excluir como padrinho de nosso filho”. Termina, solicitando uma resposta ainda durante a semana. Entretanto, depois muda de assunto e comenta sobre “um negócio” que havia iniciado com o esposo de Maria Silverston Schmidt, de “criação e engordação

ler, nomeada por ele “Protestante”, é a Religião Cristã de Confissão Luterana.

de porcos”. Conclui assim: “sem mais outro assunto para hoje, abraço-te cunhado e irmão” e inclui o nome da Ema ao final.

Pela leitura da terceira carta do mês de março de 1907, vê-se que Abraão, de fato, não aceitou batizar o filho de sua irmã Ema. Assim registrou Carlos “cada pessoa tem a sua crença livre, só naquele ponto religioso tu erraste e eu mal compreendi e foi aonde eu me senti insultado e por entender que querias fazer pouco da minha religião”. Além disso, Carlos faz mais uma crítica ao cunhado, por ter escrito sua resposta em um cartão postal, pois “toda a gente poderia ler. Sim, devias me escrever uma carta fechada, enfim vamos deixar tudo na melhor ordem. Sentimos tua falta” (1907).

Contudo, essa discussão familiar não pôs fim à troca de correspondência entre os dois, haja vista que foram guardadas mais quatro cartas enviadas por Carlos. Em setembro de 1908, informa a Abraão que teve varicela e a doença atingiu os filhos, informa também a morte de seu pai e conclui fazendo um convite ao signatário: “querido cunhado e irmão, se puderes e for possível venha nos ter uma visita que nós queremos saber como vão todos em Ijuí e mesmo como tu foste de viagem para lá” (1908). Provavelmente, referia-se à viagem de Abraão para visitar sua família que vivia no norte do Estado.

Há várias questões implicadas que podem ser apreendidas da leitura desses manuscritos. Em primeiro lugar, um destaque ao casamento de uma moça de origem judaica, Ema, com um descendente de alemães, de outra religião, tendo a aprovação do pai. Provavelmente, não se trata de um fato isolado e mostra, por outros ângulos, a intenção assimilacionista de judeus no Brasil, rompendo com um hermetismo que caracteriza determinadas comunidades étnicas, por meio da formação de novas famílias constituídas por judeus e pessoas de outras religiões.

Essa questão do matrimônio entre pessoas de distintas religiões acaba provocando outras ressonâncias, neste caso a escolha pela religião dos filhos foi acordada com o sogro, como uma prerrogativa paterna. Portanto, Carlos Adão Diefenthaler teve o direito de decisão acerca dessa questão, não ferindo o compromisso assumindo com o pai de sua esposa. A situação faz pensar na submissão das mulheres, fato comum no início do século XX, em uma sociedade conduzida pelos homens, que conservavam o poder de determinar inclusive a inscrição religiosa dos filhos. Contudo, o fato de Abraão ter se negado a participar de uma cerimônia/compromisso que não era de sua religião parece não ter abalado os vínculos entre os dois homens, tendo em vista a continuidade das correspondências e também pelo fato do signatário não ter se desfeito dessas cartas.

Essas cenas capturadas pela palavra escrita, preservadas por anos a fio pelo signatário, mostram indícios de práticas culturais que eram comunicadas por meio das cartas entre pessoas que estavam longe umas das outras. Papéis escritos por um pai, por uma irmã e por um cunhado de Abraão abrem *janelas* para conhecer esses sujeitos, em suas inter-relações, tendo em comum os laços de família que os uniam.

“Amigo velho camarada”: sensibilidades permeadas em correspondências

Como outra possibilidade de análise, definimos como *corpus* documental as epístolas produzidas pelo amigo de Abraão, Franz Shopf, enviadas no período de 1906 a 1912. Essa escolha se justifica pelo interesse em trabalhar com correspondências trocadas entre dois homens, de forma sistemática, que demonstram laços de afeição, envolvendo temas da comunidade

local, pelos olhares juvenis de um sujeito que escreve e de outro sujeito que lê. Pela leitura do material selecionado, elegemos um caminho para a pesquisa. O trajeto trilhado considerou a frequência e a quantidade de cartas escritas entre os dois amigos. Após a leitura dos documentos, elaboramos uma espécie de inventário das temáticas recorrentes e procuramos produzir unidades de sentido para essas escritas.

Imagina-se que essas correspondências de teor íntimo sejam prerrogativas de uma representação do ethos feminino, pelos atributos que culturalmente se construíram sobre as mulheres, identificando-as como aquelas a quem interessaria esse tipo de narrativa. Entretanto, aqui analisamos epístolas produzidas por homens, nascidos no final do século XIX, que viveram a entrada no novo século, que, muito provavelmente, compartilharam a infância em uma comunidade habitada por imigrantes judeus, entre outros grupos étnicos.

As temáticas desenvolvidas evidenciam sensibilidades compartilhadas entre dois amigos em sua juventude, indicando redes de sociabilidade que ambos constituíram. Portanto, investigam-se as representações presentes nas práticas cotidianas destacadas, apresentadas por um remetente que escreve para seu amigo de longa data, que mora em Porto Alegre. Cumpre dizer que sensibilidades, ao lado das representações, são conceitos caros à corrente historiográfica da História Cultural. Segundo Pesavento (2004), o conhecimento sensível é produzido pelos nossos sentidos, pelas nossas subjetividades, “vêm do íntimo de cada indivíduo” (2004, p. 56), e essas questões passam a interessar aos historiadores. A autora prossegue explicando que tal conceito permite a construção “de biografias de gente simples”, valorizando seus sentimentos e emoções, assim, “as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mun-

do, como correspondem para o historiador da cultura aquele objeto a capturar no passado, a própria energia da vida” (2004, p. 57)

Desse modo, a imersão nesses documentos provoca a emergência de diferentes sensações em quem se põe a examiná-los, ora fazem rir, ora fazem chorar. Como dito anteriormente, o impacto de ter em mãos papéis que foram manuseados por outros, no início dos anos de 1900, não é algo da ordem do banal, tendo em vista as subjetividades presentes entre quem escreveu, entre quem leu e guardou e entre quem doou as cartas para uma instituição. Assim, observar suas materialidades, a caligrafia da letra, o cheiro e a cor dos papéis amarelados e amassados é algo que comove, por se tratar de artefatos que atravessaram alguns anos da vida desses dois amigos, em que confessaram intimidades inventadas pela escrita de si e pela escrita para os outros (CUNHA, 2013).

Embora as sensações despertadas nos levem a momentos singulares de nostalgia, não podíamos perder de vista o olhar da indagação. Nessa chave, a importância de problematizar esses vestígios que representam ritmos da vida privada e social de um tempo da existência desses dois jovens. De acordo com Cunha, as escritas epistolares “eternizam, em folhas amarelecidas pela passagem do tempo, ideias, saberes, valores, acontecimentos e dizeres: representações escritas em suporte papel de outro tempo, produzindo sentidos e construindo significados à ordem do existente (2013, p. 116).

As cartas expressam, como protocolo, uma saudação inicial constante, com pequenas variações: “Amigo Velho Camarada”, “Amigo Velho”, “Amigo e Camarada Velho”, “Amigo Velho do Coração”, “Prezado Amigo Velho”, “Amigo Velho e Camarada do Coração”, “Amigo”, “Amigo Velho e Camarada”, “Amigo Velho do Coração e Camarada”, “Amigo Camarada Velho do Coração”, “Estimado Amigo e Camarada Abrah-

an Silverston”, “Querido Amigo Velho e Camarada”. Nesta perspectiva, Cunha (2002) explica que trocar cartas, corresponder-se, escrever para alguém são formas de se expor, de compartilhar experiências, construir elos invisíveis e, muitas vezes, duradouros. E esse saudosismo empregado nas cartas de Franz ao seu amigo, evidenciado pelas palavras com as quais inicia o texto, revela elos e afetos existentes entre estes sujeitos.

A caligrafia utilizada nessas expressões empregadas na saudação apresenta esmero, característica que, às vezes, não se mantém no decorrer do texto. As letras são desenhadas, há presença de ponto de exclamação. Em algumas cartas, usa-se o negrito. O local e a data precedem o protocolo de iniciação. Todas as correspondências procedem de uma localidade chamada “São Xavier”, distrito da cidade de Santa Maria. Importa dizer que nessa região havia núcleos rurais de imigrantes judeus, especialmente Phillipson¹², bem próximo à referida cidade, lugar para onde a família de Abraão se dirigiu ao chegar no Rio Grande do Sul.

Considerando as cartas em sua íntegra, apesar de notarmos uma intenção de zelo pelo escrevente, em algumas se percebe efetivamente a presença de capricho, que facilita o entendimento e sugere que, em algumas, Franz tivesse mais tempo para produzi-las. Já em outras, a letra é pouco legível. Em algumas, também se percebe o uso de parágrafos, mas não é uma regularidade.

Em relação ao final das cartas, o remetente repete a expressão com a qual as inicia, “Amigo e Camarada Velho”, em suas pequenas variantes, seguida de outras palavras, por exemplo: “Aceite mil saudações do teu”, “do Teu Amigo e Velho Camarada”, “Abraços do teu”, “Muitas lembranças e saudades que manda o teu amigo que lhe estima a verdade”, “Mil abraços

manda o teu Amigo e Velho Camarada”, “Sem outro mais para hoje se não muitas lembranças e abraços do teu Amigo Velho”, “Saudações”, “Lhe desejo mais felicidade e saúde”, “Lembrança do pai e de nós todos”, “Despeço-me como Amigo e Camarada na hora da sepultura”, “Pelo meu favor em diante eu lhe agradeço muito”, “Sem outro mais hoje o teu Amigo Velho e Camarada enquanto viver”, “Pedindo resposta o quanto antes possível”, “Sem outro mais pra hoje”. Observamos também o uso frequente de palavras abreviadas como, por exemplo, AM para amigo, A.V.C. para Amigo Velho Camarada. O uso dessas expressões de saudação, tanto no início como no final, evidencia a presença de vocativos, como recursos de aproximação, que também parece ter o objetivo de fortalecer os laços de amizade e dar relevo à relação de cumplicidade, talvez marca da amizade construída entre os dois jovens. Os vocativos empregados indicam que a amizade se mantém por meio das cartas. Apesar da distância, é possível conservar o diálogo, por meio da cultura escrita, supondo a constância de troca de correspondências.

Outra palavra recorrente empregada é “outrossim”¹³, por exemplo: “outrossim peço que por favor pode ver se pode arranjar o pedido”, “outrossim que no dia 16 mês passado apareceu mais um filho homem na minha família”. Em uma única carta, após a saudação de despedida, como um *postscriptum*, ele escreve justificando a demora para responder ao amigo.

Portanto, a análise desses aspectos relativos à materialidade das cartas permite certa aproximação desses dois jovens, que durante seis anos mantiveram um compromisso de manter vínculos de convivência por meio da

12 Sobre a história dos judeus no RS, ver: GUTFREIND, 2004.

13 Fizemos uma adaptação do texto escrito da língua portuguesa, no início do século XX, para a gramática atual que, segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 2093), é um advérbio que significa “igualmente, da mesma maneira”.

cultura escrita, conforme o conjunto de cartas analisadas. O cuidado na caligrafia, nem sempre observado por Franz, os protocolos de saudação, de abordagens temáticas e de encerramento do texto, denotam modos pelos quais conversavam e trocavam impressões acerca de suas referências locais e culturais.

A palavra “Novidades” constitui-se em um protocolo de leitura, comparando de modo recorrente em quase todas as epístolas, mesmo que seja para dizer ao interlocutor que “infelizmente, não há novidades”. Em alguns casos, a caligrafia deste termo é mais rebuscada e destacada na folha. Neste protocolo, Franz informa o destinatário dos assuntos da comunidade, que, de diferentes modos, pareciam lhe interessar, a partir de sua condição juvenil. Das 26 cartas analisadas, em 19 delas consta o item “Novidades”. De modo geral, é neste espaço que Franz narra cenas cotidianas da comunidade do distrito de São Xavier, pelo olhar masculino juvenil, para seu amigo que compartilhava da mesma geração. Portanto, o que mais aparecem são notícias sobre casamentos, namoros, bailes ou a falta destes, separações, traições, brigas, falecimentos envolvendo as pessoas locais. Como exemplos, destacam-se: “Luiz Bromemberger tratou casamento com a filha do Grande polaco chamada Sophia” (1907); “faço-lhe saber que a mulher do Viana sabia do marido com os filhos, está ela em Santa Maria” (1906); “o Sr. Viana está fazendo briga. Ele partiu o íntimo amigo dele o José Baixinho. Fora seis ferimentos na cabeça e os braços também todo escangalhado. Motivo desta briga foi que o José não recebeu a parte do resultado da plantação. O José Baixinho era companheiro neste passado período da plantação” (1907); “a Karolina do ferreiro se casará logo (1900); “faleceu o negro Josinho, mordido de cobra” (1906).

Em relação às mulheres, Franz faz destaques depreciativos às que considera “mulhe-

res da vida” e às “italianas”. Nessa frase, expressa sua reprovação, “aqui casou-se o José do Capitão, com uma tal Itelvinha, uma moça da “Vida” (1906). Note-se a ênfase do escrevente ao sublinhar a palavra, o que indica preconceitos acerca das mulheres. Sobre as italianas, afirma que “são solteiras ainda” e, segundo ele, essas moças “não são para casar”. Conclui dizendo que “moços de algum respeito não vão em casa do italiano”, demonstrando também preconceitos étnicos entre judeus e italianos.

Para além dessas referências, observa-se que a carta era um meio de outros sujeitos se comunicarem com Abraão. De modo recorrente, Franz inclui a presença de amigos em seus textos, sobretudo João Werle, que, constantemente, “manda lembranças”, sendo também chamado pelo autor das cartas por “nosso amigo velho”. Segundo Cunha (2013), na correspondência estão implicadas “formas de se expor, compartilhar experiências, vencer distâncias e ausências, tecer sensibilidades, enfim, construir laços de papel” (2013, p. 119). A prática da escrita de cartas é uma partilha de sociabilidades, onde vários sujeitos estão presentes, portanto, ao noticiar os acontecimentos locais para seu interlocutor, Franz, de certo modo, também cumpre esse papel de aproximá-lo da comunidade.

Ainda com relação às redes de sociabilidades, em uma carta, Franz ressentia-se da falta de eventos especialmente para os jovens, em suas palavras, “aqui é muito triste entre a mocidade solteira. Há muito tempo não vejo falar em baile nem outro divertimento” (1907). Entretanto, nesta carta, menciona os diversos casamentos realizados “o Bertoldo casou com uma filha da Viúva Berr, do outro lado do Jaguary”; “a Joana irmã do Elauthério casou com José Gevedo e o Eleuthério casou com uma filha da velha Geralda do outro lado do Jaguary”; a Maria irmã dele foi para Santa Maria dia 16,

o resto solteiro, solteiríssima a italiana (tuti quanti soli)". Em outras, Franz faz registros sobre "a mocidade que continua solteira". Esse fato nos leva a pensar que talvez o escrevente tivesse vontade que Abraão se casasse com uma das moças da região, quando destaca "vamos ver quantos corações o amigo quebra na tua próxima visita" (1908). Nos textos examinados, observa-se a presença de muitos outros sujeitos moradores desta comunidade, inscritos em redes de sociabilidades, que envolvem judeus, italianos e pessoas de origem portuguesa. Nesta rede, destaca-se a presença e a circularidade dessas etnias e de diferentes gerações.

Essas cartas consideradas ego-documentos, escritas de si, nos permitem conhecer e adentrar em aspectos de ordem íntima que, no caso deste estudo, perpassam os afetos entre dois jovens. Considerando que as correspondências foram trocadas no período de 1906 a 1912, podemos dizer que os vínculos entre os dois amigos Abraham se mantiveram por meio dessas epístolas. Importa lembrar que, embora não tenhamos acesso às cartas escritas por Abraão, sabemos que ele efetivamente guardou, entre diversos papéis, aquilo que seu amigo lhe enviou. Nessa ação do guardar, podemos estimar que vários sentimentos estavam implicados, por um lado, a lembrança dos anos de sua juventude, por outro, a lembrança de Franz, seu contemporâneo, companheiro desde muito tempo.

Conforme as expressões mencionadas no início deste texto, observa-se um tom amoroso nas saudações iniciais e finais, e esse sentimento de bem-querer permeia o conteúdo de todas as cartas recebidas por Abraão, para além desses protocolos. O que podemos pensar da recorrência das palavras que ilustram o título do estudo? "Amigo Velho" e "Camarada". Elas sugerem a intenção de uma amizade perene, que ultrapassa o companheirismo e atra-

vessa a existência dos dois. Isso pode ser percebido quando, na saudação final de uma escrita, ele emprega a frase "despeço-me como Amigo e Camarada na hora da sepultura" ou quando diz "sem outro mais hoje, o teu Amigo Velho e Camarada enquanto viver". As palavras indicam que os laços que unem esses dois homens se constituem em algo forte, duradouro, que permeia suas existências.

Entretanto, para além de demonstração de afeto e de notícias triviais e locais, um tema delicado, em certa medida constrangedor, comparece em várias das cartas de Franz: são pedidos de dinheiro a Abraão para a compra de diferentes materiais, que seriam aproveitados pelo remetente em seus negócios. Assim, destacam-se alguns exemplos dos pedidos: "ainda não lhe mandei o dinheiro por não saber se ainda tinhas o mesmo endereço, não sei até hoje se o amigo recebeu dois relógios de prata que mandei para comprar. Lhe peço muito me participar quanto antes possível se recebeu os relógios" (1908); "Outrossim, eu pergunto ao meu amigo, se por acaso eu precisar a quantia de cem 100\$000 para o prazo de dois meses, peço o meu amigo me escrever se podes me emprestar, se precisa garantias tenho para garantir o pedido dinheiro eu precisava para a questão do meu aparelho fotografico. Pedindo resposta quanto antes possível" (1906).

Ao mesmo tempo em que os pedidos de empréstimo de dinheiro eram constantes, observa-se que Franz se constrange e mostra tristeza por demorar a quitar suas dívidas. Tal situação é expressa nessa narrativa, "com toda certeza, tu já pensa que eu já me esqueci do Amigo, o contrário, eu estou com muita vergonha que não posso ainda cumprir o meu dever ao Amigo. Peço então ao amigo me esperar mais um pouco que ainda não fiz alguma venda de produtos em importância" (1907).

Essa recorrência de solicitação de empréstimos sugere que havia uma disposição de Franz em desenvolver atividades ligadas ao comércio, especialmente o trabalho com produção de fotografias, pois, o grande motivo de buscar auxílio em Abraão é a compra do “aparelho fotografico”, importado, e suas complicações na liberação pela Alfândega. Embora as cartas indiquem a manutenção de atividades rurais, pois se refere constantemente à sua “colônia”, na qual plantava feijão e trigo, pode-se dizer que Franz, como a grande maioria desses primeiros judeus no RS, entusiasmava-se com a vida nas cidades e, em pouco tempo, sabe-se que esses imigrantes direcionaram suas atividades econômicas para o mundo urbano, provocando um esvaziamento desses núcleos coloniais. E o que se pode inferir acerca de Abraão? É provável que, por residir em Porto Alegre, por trabalhar com representações comerciais, estivesse em melhores condições econômicas que seu amigo e, por isso, pudesse efetivamente ajudá-lo. O exame das cartas permite dizer que o signatário, por vezes, atendeu as solicitações do amigo, pois, nas narrativas, este anuncia o pagamento de parte da dívida. Contudo, de modo recorrente, costuma pedir mais um pouco e faz uma espécie de prestação de contas a seu credor acerca dos usos do dinheiro recebido durante esses anos de troca de correspondências. Nessa mensagem, observa-se o exposto:

“Já não lhe respondi a tua última carta e minhas encomendas que recebi em ordem. Faltou que eu quis lhe mandar um retrato da minha fabricação, ainda não tenho o aparelho fotográfico com utensílios completos, está ainda na alfândega e espero ele as próximas semanas, só o despacho a alfândega com frete me custa mais ou menos 100\$000 então mais um pouco de paciência” (1906).

Entretanto, vê-se que nem sempre Abraão estava disposto a colaborar com Franz, as pa-

lavras do remetente sinalizam essa questão “recebi o teu último cartão postal onde veio me dizer que não havia jeito de me mandar o dinheiro. Também não faz mal, o dinheiro não precisa mandar visto que eu estou devendo ainda” (1906). Enfim, o que se vê é a construção de uma relação de cumplicidade e confessionalidade entre dois homens, que permitia essas intimidades partilhadas, que envolviam temas melindrosos.

Outro tema que comparece nas escritas epistolares refere-se ao cotidiano das atividades econômicas desenvolvidas. Assim, Franz informa Abraão acerca das estações de ano e seus impactos nas plantações, bem como manifesta sua tristeza diante das sistemáticas pragas de gafanhotos, que prejudicavam o plantio. Entende-se que essas não eram simples notícias, mas constituíam-se em fatos que poderiam ser determinantes para a subsistência da comunidade. Franz registra, “aqui a primavera tem feito já alguma seca e tem aparecido os gafanhotos outra vez. Ainda não fizeram estragos nas plantas, [...] Em vista disso, algum dia estou bem aborrecido e sem esperança com muito sentido de ver o meu trabalho em perigo” (1906); “Tenho hoje 60 sacos de feijão para vender que o preço de momento 10\$000 [...], mas como temos já uma grande seca então não queria vender já porque ficam mais caro ainda. Como vão os preços no mercado em Porto Alegre? Tendência baixa ou alta?” (1907); “Aqui foi um tempo muito chuvoso pois choveu o fim de agosto e setembro todo com poucos intervalos e por isto as plantações são bem tratadas” (1907).

Essas cartas dizem muitas coisas, são indícios de um tempo de vida de dois jovens que trocaram impressões, fizeram confidências, contaram intimidades. Nessas partilhas, comparecem também assuntos comerciais e financeiros, permeando as linhas escritas nestes laços de papel.

Considerações Finais

Ler uma carta é entrar em uma história sem conhecer a primeira palavra, sem saber o que aconteceu antes nem o que chegará depois, o que se disse antes, nem o que se dirá depois. Sabemos somente que essa carta é um momento de longa duração, apenas um elo de uma cadeia sem começo nem fim. (DAUPHNI; POUBLON, 2002, p. 76)

O trabalho historiográfico com esses manuscritos exigiu um tempo de imersão para que conseguíssemos *entrar* nas tramas anunciadas nessas cartas. Quando intensificamos e aguçamos o olhar, procuramos, de certa forma, *capturar* sensibilidades do passado, através dos traços que estes documentos deixaram para o tempo presente.

A leitura e a análise dessas epístolas passaram por uma espécie de ritual que nos aproximou dos gestos, sentidos, afetos, materialidades e memórias familiares e de amizade, envolvendo pessoas que tiveram suas histórias inscritas no início do século XX.

Como vimos, o conjunto de cartas provavelmente esteve por longo tempo sob a posse do receptor, e, após seu falecimento, foram salvaguardadas por sua nora e posteriormente doadas ao Instituto Cultural Judaico Marc Chagal. O fato de estarem preservadas no arquivo judaico permitiu a estas pesquisadoras o acesso às mesmas.

Como qualquer documento, cartas não são “espelhos da realidade, comportam mecanismos de ilusão cujas regras e efeitos são constitutivos de sua significação” (DAUPHNI; POUBLON, 2002, p. 76). Portanto, por mais que tivéssemos o desejo de *decifrá-las* em suas características enigmáticas, aqui as entendemos como representações do real, que, em seus múltiplos matizes, permitem movimentos de aproximação aos conteúdos discursivos que se apresentam nos escritos, como uma espécie de encenação, no “teatro im-

provisado da escritura” (DAUPHNI; POUBLON, 2002, p. 86)

O acervo analisado contém cinquenta e cinco epístolas produzidas e enviadas no período de 1903 a 1912 e se caracterizam em correspondências que demonstram laços familiares e de amizade. Todas são permeadas por afetos, apresentam assuntos referentes a temas familiares, às comunidades locais, a transações comerciais e financeiras, sob as lentes de um sujeito que escreve e de outro que as lê.

Com relação às correspondências familiares, pode-se dizer que a prática de escrita permitiu cultivar o bem-querer entre aqueles que não estavam por perto. Relendo o que escreveram Moyses, Maria e Carlos, percebe-se que o espaço epistolar “cria abrigos” e promove condições para que todos tomem conhecimento e se emocionem “com os nascimentos, casamentos, visitas e reencontros, sucessos escolares e financeiros; um espaço também para curar os desgostos e os lutos; um espaço enfim para firmar opiniões, dominar os medos e compartilhar valores” (DAUPHNI; POUBLON, 2002, p. 86).

E o que dizer das correspondências trocadas entre Abraão e Franz? São epístolas que surpreendem o leitor pela escrita descontraída, pela interação em conversas de bons amigos. Nesse viés, Castillo Gómez (2004) destaca que escrever cartas é assim “dar-se a ver”, é mostrar-se ao destinatário, que está ao mesmo tempo sendo “visto” pelo remetente, o que permite uma forma de presença muito especial (2004, p. 19). A partir do inventário das temáticas, conseguimos perceber a recorrência dos temas apresentados. Inicialmente, a frequência constante do saudosismo empregado por Franz e o esmero na caligrafia realizada. Nas redes de sociabilidade, o registro das informações dos assuntos da comunidade sobre casamentos, separações, festas da comunidade, moças solteiras, o que permite concluir que havia elos aproximativos entre os dois amigos.

Além das notícias do cotidiano, a solicitação de empréstimo de dinheiro e a compra de materiais foram mencionados em muitas das cartas. Mesmo com este tema bastante delicado, podemos inferir que os vínculos entre estes sujeitos não se abalaram durante todos os anos em que as correspondências foram trocadas. São vinte e seis cartas escritas de forma sistemática durante seis anos. Mediante o presente estudo, ainda ficam alguns questionamentos. Após estes anos, os dois amigos ainda teriam trocado correspondências? Por que então não estão contempladas neste acervo? Será que houve algum tipo de afastamento? Se sim, quais os motivos que teriam provocado o fim das correspondências?

Podemos supor que estas cartas escritas no início do século XX apresentavam um valor muito significativo para seu receptor, que estava longe de suas referências por residir em Porto Alegre. As epístolas foram merecedoras de cuidado e de preservação por ele, por representarem os vínculos de suas histórias entrelaçadas pela família e a amizade, permitindo que se mantivesse, pelas correspondências, por perto de sua comunidade de origem.

Concluimos o presente estudo mencionando a epígrafe citada no início do artigo, destacando que as cartas trocadas entre todas essas pessoas simbolizam elos, representados em folhas de papel, nos quais são evidenciados interesses, necessidades, disputas, amizades, estima, lembranças e sensibilidades de momentos pretéritos, que também se desenhavam como laços.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no RS: narrativas orais do acervo do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1031-1054, set./dez. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.).

Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000. p. 203-228.

CASTILLO GOMEZ, Antonio. Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras:** história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 13-55.

CHARTIER, Roger. Texto, impressão, leituras. In: HUNT, Lyn. (Org.). **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...” In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras:** história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 181-203.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Essa coisa do guardar... homens de letras e acervos pessoais. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 109-130, mai./ago. 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 1960 e 1970, século XX). **História: Questões & Debates**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 59, p. 115-142, jul./dez. 2013.

DAUPHIN, Cecile; POUBLON, Daniele. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras:** história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 75-88.

GUTFREIND, Ieda. **A imigração judaica no Rio Grande do Sul.** São Leopoldo, RS: Editora da UNISINOS, 2004.

LIMA, Rosimeire Simões de. Cartas de meus (ex) alun@s: vínculos afetivos mantidos através da caneta e do papel. In: PERES, Eliane; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. (Orgs.). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 167-184.

MORAES, Marco Antônio de. Edição da correspondência reunida de Mario de Andrade: histórico e alguns pressupostos. **Patrimônio e memória**, UNESP/FCLAs/CEDAP, v. 4, n. 2, p. 115-128, jun. 2009.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCLIAR, Moacyr. **A nossa frágil condição humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SIERRA BLÁS, Veronica. **Cartas presas**: la correspondência carcelaria em la Guerra Civil y El Franquismo. Buenos Aires: Marcial Pons, Ediciones de História S. A., 2016.

Recebido em: 18.08.2018

Aprovado em: 30.10.2018

Dóris Bittencourt Almeida é Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Grupo de pesquisa CNPq EBRAMIC. Estágio de pós-doutorado na UDESC. E-mail: almeida.doris@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha, Porto Alegre/RS, 90046-900. Telefones: (51) 33083270; (51) 99842-9652

Alice Rigoni Jacques é Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. Grupo de pesquisa CNPq EBRAMIC e Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. Estágio de pós-doutorado na PUCRS. E-mail: alice_rigoni@hotmail.com

Escola de Humanidades/Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS. Av. Ipiranga, 6681 – Prédios 8 e 9 – Partenon – Porto Alegre-RS – CEP: 90619-900. Telefones: (51) 33201103; (51) 998076414

MARCAS E PALAVRAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS DO SÉCULO XX EM SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

■ BLANCA SUSANA VEGA MARTÍNEZ
Universidade Autônoma de San Luis Potosí

RESUMO Este artigo deriva de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo recuperar a memória institucional de estudantes universitárias e professoras que ingressaram no ensino superior no século XX. O texto está organizado em duas fases, a primeira apresenta os registros das primeiras alunas da Universidade de San Luis Potosí, em suas várias carreiras; através de fontes documentais, conseguimos apresentar seus nomes e profissões, todas da primeira metade do século XX. Em uma segunda fase, através da história oral, apresentamos os relatos de duas mulheres que estudaram na Universidade, durante a segunda metade do século XX, uma época importante para o acesso das mulheres ao ensino superior. Ambas falam de suas experiências e trajetórias universitárias. Finalmente, nas reflexões, destacamos a importância de resgatar a memória daquelas mulheres que criaram espaços, mas que também foram formadoras de novas mulheres profissionais e, ao mesmo tempo, romperam os estereótipos marcados por uma sociedade que sustentava que a natureza das mulheres estava destinada ao cuidado das crianças e do lar.

Palavras-chave: Mulheres. Estudantes. Universidade.

ABSTRACT **TRACES AND WORDS OF UNIVERSITY STUDENTS OF
THE XX CENTURY IN SAN LUIS POTOSÍ, MEXICO**

This article derives from research that is in progress, which objective is to recover the institutional memory of university students and professors who entered higher education during the 20th century. The text is organized in two phases, the first presents the records of the first students of the University of San Luis Potosí in their various degrees; through documentary sources we managed to present their names and professions, all of them from the first half of the 20th century. In the second phase, through oral history, we presented the stories of two women who studied at the University during the second half of the 20th century, an important time in women's access to

higher education, both tell us their experiences and university trajectories. Finally, in the reflections we pointed out the importance of recovering from memory those women who created spaces, but who were also trainers of new professional women and who at the same time broke the stereotypes marked by a society that defended that the nature of women was the care of the children and the home.

Keywords: Women. Students. University.

RESUMEN

HUELLAS Y PALABRAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DEL SIGLO XX EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

Este artículo deriva de una investigación en curso la cual tiene como objetivo recuperar de la memoria institucional a las estudiantes y profesoras universitarias que incursionaron en la educación superior durante el siglo XX. El texto está organizado en dos fases, la primera presenta los registros de las primeras estudiantes de la Universidad de San Luis Potosí en sus diversas carreras; a través de fuentes documentales logramos presentar sus nombres y profesiones, todas ellas de la primera mitad del siglo XX. En una segunda fase, a través de la historia oral, presentamos los relatos de dos mujeres que estudiaron en la Universidad durante la segunda mitad del siglo XX, época importante en el acceso a la educación superior de las mujeres, ambas nos relatan sus experiencias y trayectos universitarios. Finalmente, en las reflexiones señalamos la importancia de recuperar de la memoria a aquellas mujeres que generaron espacios, pero que también fueron formadoras de nuevas mujeres profesionistas y que a la vez rompieron con los estereotipos marcados por una sociedad que sostenía que la naturaleza de la mujer era el cuidado de los hijos y el hogar.

Palabras clave: Mujeres. Estudiantes. Universidad.

Introdução

Este artigo apresenta dois momentos históricos de mulheres que ingressaram no ensino superior, em San Luis Potosí, no México. Na primeira parte, localizamos as mulheres que ingressaram na Universidade de San Luis, na primeira metade do século XX, com a finalidade de conhecer seus rostos, nomes e trajetórias universitárias, por meio dos documentos. Em um segundo momento, apresentamos as palavras de duas universitárias que estudaram na ins-

tituição, nos anos de 1952 e 1969, cujos relatos nos falam de suas experiências, ao entrarem em uma instituição onde poucas mulheres da época tiveram acesso. A primeira universitária pertenceu a uma escola majoritariamente masculina e a segunda a uma escola com um maior número de mulheres, porém com professores do sexo masculino. Além disso, ambas tiveram a oportunidade de atuar como professoras universitárias, depois de sua graduação.

Neste texto, procuramos recuperar, da memória institucional, aquelas mulheres que ingressaram, como estudantes e professoras, na Universidade Autônoma de San Luis Potosí (UASLP), no século XX, a partir de uma pesquisa, em andamento.

As fontes documentais foram investigadas no Centro de Documentação Histórica “Lic. Rafael Montejano e Aguiñaga”, pertencente ao Arquivo Histórico da UASLP (CDHRMA-AHUASLP), em que se compila a maioria dos documentos históricos da universidade; os documentos tiveram sua origem em listas de professores e matérias, atas do Conselho de Direção da Universidade H., nomeações, assembleias de professores, funcionários e cátedras. Apresentamos, ainda, as palavras das duas mulheres, uma formada pela faculdade de direito e a outra em enfermagem pela UASLP; através da história oral, mostramos o relato de suas experiências universitárias.

A presença das mulheres na educação superior universitária, no México, durante o século XX, foi limitada. Embora algumas tenham desenvolvido carreiras consideradas femininas, muito poucas conseguiram frequentar, como estudantes, carreiras consideradas socialmente masculinas. Deve-se notar, portanto, que, no México, durante muito tempo, a educação universitária representou um campo proibido para as mulheres. Assim, podemos observar que, durante mais de dois séculos, as academias e as universidades continuaram relutantes em admitir as mulheres, primeiro como estudantes e depois como professoras, nas salas de aula universitárias. Barreiras históricas foram estabelecidas à participação das mulheres, não só na ciência, principalmente – onde os obstáculos foram encontrados – mas também nas doutrinas filosóficas (CABALLERO; GARCÍA, 2007, p. 91).

Com este panorama, colocamos à mesa, como a aprendizagem e a educação universi-

tária foram negadas às mulheres, uma vez que, ao não terem acesso a uma educação básica, dificilmente poderiam iniciar os estudos universitários; os registros encontrados confirmaram isso, mas as mulheres que alcançaram uma determinada profissão foram posteriormente contratadas, ingressando em algumas carreiras universitárias, inclusive algumas delas, em diferentes campos de estudo da mesma instituição.

As estudantes universitárias através dos documentos: primeira metade do século XX

O magistério constituiu parte fundamental da educação das mulheres no ensino superior: “o ensino secundário para as mulheres tornou-se, até a virada do século, sinônimo de educação normal” (STAPLES, 2012, p. 187); isto é, a presença de mulheres na educação superior estava pensada de forma quase totalitária, a partir da formação para o magistério, uma vez que estas eram percebidas como “adequadas” para a educação de crianças, aspecto que tem sido extremamente evidenciado em diversas investigações (LÓPEZ, 2001; GALVÁN, 1985; ALVARADO, 2004; BAZANT, 2012, STAPLES, 2012).

A este respeito, Bazant aponta que:

As mulheres abraçaram a profissão docente porque, na sociedade, foi bem aceita. Acreditava-se em uma predisposição feminina ao ensino: as mulheres eram mais ‘aptas’, bondosas e pacientes, virtudes apreciadas no exercício do ensino, especialmente no caso das crianças pequenas. (2012, p. 289)

Assim, observamos que a inserção das mulheres no ensino superior ocorreu principalmente nas Escolas Normais e com difícil acesso às salas de aula da universidade. Rodríguez de Romo e Castañeda (2014) lembram que foi em torno do ano de 1887 que, pela primeira vez, uma mulher recebeu o título em medici-

na: Matilde Montoya, que se tornou a primeira médica mexicana.

A baixa presença de mulheres estudantes na educação superior foi notoriamente reduzida nas instituições universitárias, inclusive com participação ainda menor no período dos Institutos Científicos e Literários. Bazant (apud TORRES, 2007) indica que os Institutos Científicos e Literários dos Estados da República Mexicana foram criados, durante a segunda metade do século XIX, com a finalidade de ofertar estudos secundários, preparatórios e profissionais. O caso do Instituto Científico e Literário de San Luis Potosí não foi exceção, pois abrigou muito poucas alunas em seus inícios, seguindo a tendência em outras partes da República Mexicana, cujas fundações foram consideradas espaços exclusivamente masculinos (GUTIÉRREZ, 2010; MARTÍNEZ, 2006).

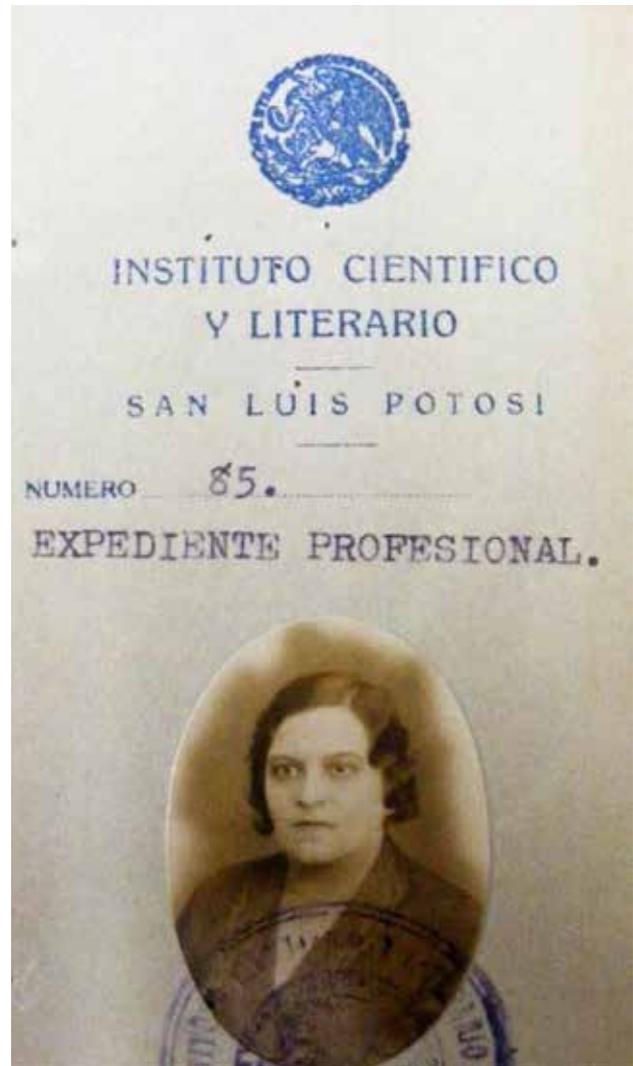
Para o caso de San Luis Potosí, a criação da Escola Normal em San Luis Potosí para Professores, em 1868, inicia uma época de educação e profissionalização das mulheres. Como no resto do país, a profissão docente manteve-se como a primeira opção para o ensino superior das mulheres, razão pela qual a Escola Normal desempenhou um papel fundamental na tarefa educacional e no treinamento de mulheres profissionais em San Luis Potosí.

No entanto, a presença de mulheres estudantes no Instituto Científico e Literário e, posteriormente, na Universidade de San Luis teve uma recepção muito restrita às escolas que conformavam o Instituto em 1923, ou seja, a Escola Preparatória, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Jurisprudência, a Faculdade de Engenharia, a Escola Comercial e a Escola de Estudos Químicos.

No que diz respeito às carreiras, medicina registrou sua primeira aluna em 1907, reconhecida como a primeira médica potosina, a também professora, María Castro de Amerena. Alcocer (1976, p. 28) já indicava:

De maior interesse e transcendência foi a entrada de uma mulher na Faculdade de Medicina: María Castro. Esta inteligente dama foi uma das primeiras mulheres a estudar medicina no país, era professora e entrou na Faculdade de Medicina em 1907, aqui concluiu o curso com notas brilhantes que incluíram uma menção honrosa, toda a carreira; Seu exame profissional foi realizado, juntamente com seu parceiro, futuramente seu marido, Nicolás Amarena, no México, em 1912.

Figura 1 – Arquivo da senhorita Maria Castro de Amerena.



Fonte: CDHRMA, AHUASLP, Caixa 34, Pasta 2, Folio 087,933.

Embora ela tenha sido a primeira mulher a entrar na Faculdade de Medicina, não foi a primeira a se formar com um diploma emitido pela Universidade de San Luis, uma vez que a médica María Castro apresenta seu exame fi-

nal na Escola Nacional de Medicina na Cidade do México, prática comum naqueles tempos. A segunda mulher a completar seus estudos de medicina na instituição foi a Sra. Cirina Portales, que fez seu exame profissional, em 27 de fevereiro de 1920 e, em anos posteriores, as estudantes María de Jesús Pardo e María del Refugio Zárate, que apresentaram seus exames, respectivamente, em 23 de abril de 1923 e 30 de setembro de 1927 (ALCOCER, 1976, p. 30).

Por outro lado, Rodríguez de Romo e Castañeda (2013) corroboram a informação de Alcocer (1976) sobre as primeiras alunas da Faculdade de Medicina, mas acrescentam o seguinte: María del Refugio Zárate Orta, em 1927, María de Jesús Uresti Leija, em 1929, e María del Carmen Bravo Zarate, em 1937, estas duas

últimas, depois, incorporadas como professoras à Universidade de San Luis.

No caso da carreira de enfermagem, a presença de mulheres foi fundamental, desde o seu início, no âmbito da Escola de Medicina e com suas origens em obstetrícia, pois esta carreira abrigou muitas mulheres, desde 1920, inclusive, segundo Anguiano (2005), com antecedentes que remontam a 1877, no então Instituto Científico e Literário.

Anguiano (2005) e Alcocer (1976) concordam que a Sra. María de Jesús Franco de Brambila foi uma das primeiras alunas a realizar o seu exame profissional, no entanto, divergem, quanto às datas, enquanto a primeira autora indica que o exame foi feito em 1923, dias depois da Universidade de San Luis se unificar, o segundo menciona 1920.

Figura 2 – Curso de enfermagem, 1925.



Fonte: Retirada do livro Patrimônio e Memória, Universidade Autónoma de San Luis Potosí (2016, p. 344).

Por outro lado, na carreira de jurisprudência, encontramos – ainda enquanto Instituto Científico e Literário – a senhorita Dolores Ariaga, que se formou na carreira de jurisprudência, em 1920, seguida por Irene Galarza, em 1928, e Julia Navarro, em 1931 (VILLEGAS, 2014).

Na carreira comercial, Reyes (2003) aponta três alunas da escola até 1940, Josefina Gutiérrez, María del Socorro Méndez Arcaraz e Emma Victoria Torres Mora, porém, não se sabe se todas conseguiram concluir sua carreira, de contador público e auditor. E é em

1957 que dois estudantes em tais carreiras são titulados, a senhorita María Anastasia Vázquez Gómez e José Tomás Dávalos. Curiosamente, é nessa escola onde localizamos, até o momento, a professora mais antiga da Universidade, Professora Esther de Santiago. Embora a escola comercial tivesse antecedentes de algumas cátedras que remontam até meados do século XIX, foi em 1927 que a carreira de guarda-livros foi formalmente implementada e, em 1935, a de contador privado. As carreiras de contador público e auditor surgiram em 1938.

A carreira farmacêutica foi implementada no Instituto Científico e Literário, em 1877, dependente também da Escola de Medicina, e seu primeiro aluno graduado foi Mariano Hermosillo, em 1882. Como Escola de Farmácia, foi estabelecida em 1878, e, em 1928, outras carreiras são criadas: farmacêutico, químico farmacêutico, químico petroleiro e ensaiador químico. A primeira mulher a se formar na escola de estudos químicos foi a senhorita Esther Cuellar de Vela Vázquez, seguida de Esther Agundis e Guadalupe Huerta, todas em 1928, sob o título de ensaiador químico. Três anos depois, Teodora Torres, em 1931, e Catalina R. de Zubiaga, em 1932 (PEDRAZA, 1979).

De acordo com Pedraza (1979), antes de 1906, a carreira farmacêutica foi direcionada ao sexo masculino, no entanto, o esforço do professor Isidro Palacios, segundo estudante de pós-graduação do Instituto, como farmacêutico, ajudou as mulheres a abraçar esta especialidade, ministrando cursos práticos de farmácia na Escola de Artes e Ofícios, para jovens damas, o que propiciou que a carreira tivesse boa aceitação do grêmio feminino.

Anguiano (2005) aponta que a presença de mulheres na universidade teve a ver com a decisão do Dr. Juan H. Sánchez – Diretor do Instituto Científico e Literário e posteriormente reitor da Universidade de San Luis – em sua

diposição de incentivar e inscrever suas filhas na instituição, sendo, por isso, uma pessoa reconhecida na cidade, pois sua decisão foi considerada como um exemplo a ser seguido pelas famílias potosinas.

Assim, constatamos que a presença de alunas nas carreiras existentes na universidade era incomum. Somente na segunda metade do século XX é que podemos encontrar dados mais precisos das alunas, uma vez que mais faculdades foram criadas e outras carreiras foram oferecidas. Por exemplo, a Escola de Ciências Químicas formou 84 estudantes de suas quatro carreiras, no período de 1878 a 1943. No início da segunda metade do século XX, entre 1942 e 1979, 917 estudantes formaram-se, a partir da criação de mais cinco cursos naquela escola. Como consequência, isso representou um enorme crescimento e, portanto, uma opção de estudo para as mulheres potosinas (PEDRAZA, 1979, p. 57).

Em um estudo de características semelhantes, no âmbito da Universidade de Guadalajara, Fernández (1995, p. 104) descobriu que as mulheres que se formaram nesta universidade, de 1925 a 1933, escolheram as seguintes carreiras: 73 como professoras do fundamental, 55 farmacêuticas, 11 nas profissões do comércio, 9 parteiras, 6 enfermeiras, 4 dentistas, 3 enfermeiras parteiras, 2 médicas e 1 advogada.

Na Universidade de San Luis, de maneira diversa, as mulheres foram incluídas nas salas de aula, tardiamente, o que não aconteceu com a formação de normalistas, pois, desde 1868, foi criada a Escola Normal para senhoritas, no Estado de San Luis Potosí

As estudantes universitárias através de suas palavras, segunda metade do século XX

Como já mencionado, o acesso das mulheres ao ensino superior foi um campo tendencio-

so; por muito tempo, sua educação girava em torno de ensiná-las sobre o casamento e as tarefas domésticas, motivo pelo qual poucas garotas tiveram o privilégio da educação básica, e algumas outras, que eram privilegiadas, alcançaram o ensino superior, mas optando por carreiras universitárias consideradas “apropriadas” para as mulheres, como foi o caso da carreira de enfermagem e obstetrícia, pois se pensava que as mulheres possuíam aptidões naturais para o exercício de tais profissões (STAPLES, 2012; GALVÁN, 1985).

De acordo com Gutiérrez (2010), no início do século XX, a matrícula de meninas nas escolas primárias do ensino fundamental aumentou, mas esse não foi o caso das que se inscreveram no primário superior (ensino médio, no Brasil) e menos ainda das mulheres, que frequentavam escolas normais ou profissionais, educação que permanecia, até então, o privilégio de poucas.

Nesse sentido, recuperar as trajetórias estudantis e profissionais das mulheres que tiveram acesso ao ensino superior, nas décadas 1950 e 1960, nos permite reconhecer suas experiências em um espaço que permaneceu por muito tempo reservado ao sexo masculino.

Carli (2016, p. 84) aponta que “é necessário aprofundar as dimensões de gênero, enquanto nas figuras do intelectual e do professor um certo androcentrismo parece prevalecer”.

Por isso, é através da história oral que propomos uma abordagem das alunas e professoras que nos permite conhecer suas experiências e situação universitária. As duas entrevistadas tiveram condições econômicas que lhes permitiram continuar seus estudos, além de terem o apoio moral de seus pais. Através de suas experiências, podemos compreender como a solidariedade de seus pais, seu interesse pelo conhecimento e as condições sociais que as rodeavam, permitiram que continuassem seus estudos e, posteriormente,

fossem incluídas como professoras na mesma universidade.

Estudar para ser uma advogada, uma viagem universitária

A professora L. nasceu na cidade de San Luis Potosí, em 1936; seus avós paternos eram de um município em San Luis Potosí, o avô dedicou-se à agricultura e sua avó era dona de casa; tiveram cinco filhos, entre os quais estava seu pai. Todos dedicaram-se à agricultura, apenas seu pai era um professor, político e líder do magistério. Seus avós maternos também tiveram cinco filhos. Como muitas pessoas da classe média na cidade, seu avô trabalhava na ferrovia, sendo maquinista, sua avó era dona de casa e morreu durante uma epidemia, em 1918. Diferentemente de sua família paterna, seus tios maternos, primos e sua mãe estudaram; alguns foram professores, e sua mãe foi pianista, dedicava-se a aulas particulares, a tocar em concertos e era professora de música na Escola Normal do Estado.

A professora L. teve cinco irmãos, mas dois morreram quando crianças; ela era a quarta na família, suas irmãs se dedicaram à educação musical, como sua mãe, e seu irmão, como seu pai, político, professor da Escola Normal e advogado.

A professora L. foi uma educadora, pois não estava interessada em política, mas decidiu seguir a carreira universitária, que se caracterizava por ser uma carreira masculinizada e relacionada à política. Ao longo de sua carreira, ela trabalhou como professora de pré-escola e muito pouco como advogada.

Ingressou no Bacharelado em Direito em 1969. Sua chegada à universidade deu-se por iniciativa própria, pois, na época, ela trabalhava como professora na educação pré-escolar, profissão à qual se dedicava desde 1952. A professora L. contava com uma situa-

ção privilegiada para matricular-se no ensino superior, na década de 1960, que não estava disponível para uma grande parte das mulheres potosinas.

Muitas meninas não estudavam nem trabalhavam, eu, graças a Deus, pude estudar e trabalhar, já me deixavam, eu tive que dizer para minha mãe que eu iria estudar, [ela] queria que todos nós fôssemos pianistas, mas eu disse a ela que queria estudar, para ser uma educadora advogada; ela não disse nada, eu trabalhei para pagar tudo, só pedi permissão, trabalhei para meus estudos, nunca a incomodei. (Entrevista com a professora L.)

Estudar em uma universidade permitiu que a professora percebesse que a desigualdade de gênero também predominava na educação formal e institucional.

Eu cursei o ensino médio e a faculdade, na faculdade de direito, a escola era muito famosa, tínhamos alguns grandes professores que dominavam muito bem a sua matéria, apesar de não terem um doutorado. [...] quando eu estava no ensino médio, havia um professor que dava raízes gregas [etimologia] e tinha 250 alunos, e a outra professora, que lecionava o mesmo assunto, tinha apenas 8 alunos [...] eu comecei a estudar o ensino médio e a universidade já adulta, mais ou menos com 25 anos, e terminei com 32 anos, nunca fui reprovada, nem fiquei de recuperação, nem nada.

Palomar (2017) aponta que homens e mulheres não tiveram uma relação igualitária, no que se refere à faculdade, já que o acesso para as mulheres tem sido difícil. A professora L. mencionou isso em sua experiência.

Quando entrei na universidade, em 1969, éramos poucas mulheres, na foto da geração em que aparecemos, éramos apenas três mulheres, mas as outras duas foram reprovadas, então elas saíram da mesma geração que eu.

Além do custo dos estudos, o acesso aos livros também representava um esforço econômico familiar. No caso da professora L., o

pagamento vinha de sua própria renda, como educadora, que ela distribuiu entre os estudos e sua casa.

No colegial, pagava 10 pesos e tinha professores muito bons, mas depois tive uma bolsa e não paguei nem os 10 pesos; na universidade, eu pagava 25 pesos [...]; minhas leituras não eram muitas, depois de tantos Quixotes, o que eu ia ler!? O professor de literatura universal pedia muitas leituras, e, naquela época, era o ano todo, não por semestres. Também naqueles tempos não havia muitos livros circulando, era difícil adquiri-los, e era preciso perguntar quem poderia emprestá-los.

Por outro lado, os estudos também representaram alguns esforços, como educadora sem título é dispensada de um grupo e colocada como professora de música até obter seu título de professora normalista, ao mesmo tempo em que realiza seus outros estudos, que lhe custaram também parte de sua saúde.

Em dez anos que trabalhei como pianista, estudei o fundamental II, a Escola Normal, o ensino médio e a universidade; tudo isso fiz em 10 anos, porém tive anemia, por ser tão abusiva, como era jovem, não sentia nada, mas como eu era abusiva comigo mesma e teimosa tive anemia. Eu tinha aula desde as 7 horas da manhã e eu só tomava um gole de café ou comia um pedaço de pão, mas como não sentia nada, continuei, mas comecei a ter problemas na visão de um dos olhos e fui ao médico, e ele disse: não pode ser! Você tem uma catarata! Eu tinha pouco mais de 30 anos e isso é típico de uma pessoa de 70 anos.

Ao terminar sua carreira como advogada, ela continuou trabalhando como educadora em um jardim de infância. No entanto, também era professora do ensino médio, que integrava a universidade, e que ela deixou no final do ano, por reformas institucionais.

Eu lecionei na universidade na década de 1970, no ensino médio da universidade; nessa época, muitos jovens seminaristas vieram para estudar porque o bispo os enviou [...] Eu acredito que

a universidade te dá uma outra perspectiva de vida, em primeiro lugar, que você pensa, eles te ensinaram a pensar, eu ainda posso pensar, posso opinar, posso dizer. Por que vou ficar calada? Só porque sou aposentada? Acho que estudar Direito me deu outra perspectiva, fui muito feliz o tempo todo que estive advogando, indo para os tribunais, durou pouco, mas eu fui muito feliz.

Ainda que a professora se dedicasse a três atividades: advogada, professora universitária e professora de pré-escola, a carreira que predominou em sua vida foi a última, pois foi graças a essa profissão que ela pôde pagar seus estudos na universidade e desfrutar de um aposentadoria que lhe permitiu viver modestamente na velhice.

Estudar enfermagem, sua luta para ser reconhecida

A professora H. nasceu na cidade de Rio Verde, San Luis Potosí, no ano de 1935. Seu pai era um professor normalista e sua mãe costureira e dona de casa. Ela tinha cinco irmãos, três homens e duas mulheres, dos quais três eram profissionais: uma professora normalista, uma médica e uma enfermeira. Seu pai, além de ser professor em Escola Normal, dedicou-se à venda de medicamentos, com a instalação de uma farmácia, nascendo daí o interesse de H. pela enfermagem

A professora completou seus estudos do ensino fundamental na cidade de Rio Verde. Ela viajou para a capital de San Luis Potosí para cursar a carreira de enfermagem, na Universidade de San Luis, ficando com sua mãe na cidade. Ele cursou enfermagem na universidade, nos anos de 1952 a 1957. A mudança de residência para a capital representou um momento difícil, já que seu lugar de origem era pequeno e tranquilo. Após a formatura na universidade, H. foi selecionada para ir à Cidade do México, para uma especialização na

docência, e que poderia acrescentar a sua carreira de enfermagem, como professora de ensino prático. Ela cursou o ensino médio depois de completar enfermagem, nos anos de 1961 e 1962. Como professora, ela entrou para a universidade em 1959 e, 10 anos depois, pediu uma licença, de 1970 a 1978, ausentando-se para se dedicar à família. Durante esses 8 anos, ela viveu entre a Cidade do México e a cidade de Cuernavaca, Morelos, devido ao trabalho de seu marido. Após seu retorno à cidade de San Luis Potosí, ela ingressou novamente na universidade, como professora de meio período, o que também lhe permitia dedicar-se à sua família.

A professora H. nos conta como sua chegada à capital de San Luis Potosí foi cheia de dificuldades.

Para mim, foi um impacto muito grande [chegar à universidade], meu pai veio e me matriculou, eu me sentia apoiada pelas companheiras que vieram de Rio Verde e pela mãe de uma delas, que cuidou de nós, que nos aconselhou, eu senti o apoio dessas pessoas. Além disso, outra coisa muito importante e já falando da prática real, da escola [...] tínhamos que nos apresentar nos escritórios da sede da enfermagem, e lá eles nos davam as instruções de como colocar o uniforme, com quem confeccionar etc. Para mim, foi muito impressionante o primeiro ano, diante da prática, aulas teóricas e a cidade. Mais tarde você vai se adaptando e se familiarizando. (Entrevista com a professora H.)

Assim como na carreira de Direito, a carreira de enfermagem era dirigida por professores de medicina, nas aulas teóricas, e as aulas práticas, no hospital, eram ministradas pelas enfermeiras titulares.

Anguiano (2005) aponta que apesar de ser, no início, uma carreira feminizada, a presença de professores no corpo docente das escolas de enfermagem era notória:

Aqueles que ensinaram as aulas teóricas eram médicos, não se sabe se as parteiras também

estavam envolvidas, como é o caso da escola de enfermagem da UNAM, em que, dada a participação e o prestígio, elas davam aulas para estudantes de medicina e enfermagem. (2005, p. 32)

Apesar disso, também havia na faculdade de medicina algumas professoras que colaboravam na carreira de enfermagem e lecionavam aulas teóricas. Com elas, a professora H. conseguiu estabelecer laços importantes, que lhe permitiram continuar sua carreira, apesar das dificuldades.

As aulas eram muito pesadas, mal comia e já trocava de roupa para ir às aulas teóricas, no prédio central, e os professores eram ... Eu tive uma professora que me protegeu muito, a Dra. Maria del Carmen Bravo [...]. Então, eu tive duas pessoas que me apoiaram muito, a mãe de uma companheira, que me apoiou durante o primeiro ano da minha carreira, quando cheguei em San Luis e a Dra. Bravo.

Deve-se notar que a Dra. Carmen Bravo foi uma das primeiras alunas da faculdade de medicina, ingressando como professora, em 1945, na escola de enfermagem e obstetrícia, com as matérias de práticas hospitalares, serviço social, puericultura e pediatria (VEGA, 2016).

Por outro lado, a professora H. fala sobre a relação médico-enfermeira, professor-aluna, algumas experiências vivenciadas em relações de gênero que, ao longo do tempo, permitiram definir o espaço de ação entre medicina e enfermagem, com isso, as enfermeiras tentaram dar status diferente a sua profissão.

Os professores que naquela época eram médicos olhavam para nós, o que todo mundo já sabe, o médico chefe, e a enfermeira assistente do médico, o velho conceito que se tinha. Ainda existem ambientes dessa natureza.

Palomar (2017) menciona isso, em relação às mulheres e à ciência: havia apenas dois caminhos, o primeiro era tentar entrar na universidade, o que era complicado; e o segundo era ser uma “assistente invisível” de algum ho-

mem, seja marido, irmão ou pai, neste contexto, diríamos médico ou professor.

Os médicos nos diziam “você sabem, vocês são produto de nós” [...] em geral, a relação médico-enfermeira sempre foi muito boa, não havia atrito nem nada, sempre respeitando, aqueles que às vezes eram um pouco difíceis de lidar eram residentes ou estagiários, às vezes se consideravam muito superiores. Mas também as enfermeiras têm que tomar o seu lugar. Uma companheira disse ao médico: “Não grite comigo”. Porque há casos em que o médico se sente muito superior à enfermeira e diz “você obedece”, eles são às vezes vistos como o topo da hierarquia.

A resistência em se posicionar nesse papel motivou as enfermeiras a pensarem sobre sua profissão de maneira diferente. Com o passar do tempo dentro da universidade, as enfermeiras não eram mais chamadas de “instrutoras ou senhoras”, mas eram chamadas de “professoras”.

Com o passar dos anos, havia uma harmonia entre os professores médicos e nós as enfermeiras, havia respeito por nós, eles nos reconheciam, e esse reconhecimento também se refletiu nas estudantes de enfermagem, elas sentiam muito suporte e respeito, além do status social do enfermeiro, que cresceu, tínhamos eventos socioculturais, como a imposição do quepe.

Graças à luta de três professoras, incluindo a professora H., a enfermagem como uma carreira universitária e o grêmio formado propriamente por um grupo feminino deu-se o início de uma nova maneira de olhar para a enfermagem, agora como profissionais e não como assistentes.

Reflexões finais

As estudantes encontradas nos arquivos históricos nos mostram como algumas poucas puderam ter acesso ao ensino superior, seja por interesse próprio ou por causa das condições

em que elas viviam. O que sabemos é que algumas das mulheres que ingressaram no ensino superior universitário já haviam seguido uma primeira carreira, como professora normalistas.

Das primeiras alunas encontradas nos documentos não sabemos muito, porém, pudemos conhecer um pouco de sua vida, através das vozes de seus estudantes, com quem compartilharam sua vida universitária cotidiana.

Nesta investigação localizamos algumas das primeiras alunas, da então Universidade de San Luis, nos primeiros anos de sua autonomia. No entanto, ainda há muito a se trabalhar, como aponta Perrot (1992), pois fazer história é reconstruir as memórias daquelas pessoas esquecidas, através de sua presença no cotidiano, preenchendo lacunas no tempo e reconhecendo-as como autoras da educação, como aquelas mulheres precursoras do ensino superior, mas ao mesmo tempo formadoras de outras gerações. É, assim, olhá-las através de documentos, mas também através de suas vozes e é nessas vozes que percebemos que sua jornada, no ensino superior, esteve marcada por lutas constantes para conquistar espaços, construir identidades profissionais, até mesmo colocar a própria saúde em risco pelos objetivos educacionais.

Aceves (1993) aponta que “a história não está só escondida atrás dos documentos, mas também aparece na memória atual, nas palavras e experiências da vida das pessoas que testemunharam determinada história”. Nesse caso, escutar as palavras das mulheres que ingressaram no ensino superior, em San Luis Potosí, permitiu-nos perceber a lacuna que houve entre o dever e o ser das mulheres da época. Elas enfrentaram, como aponta Nelson (2004), uma escolha forçada, entre uma carreira pública ou o casamento, assim, aquelas que decidiram continuar com seus estudos tinham que enfrentar os estereótipos negativos que a sociedade lhes impunha. Por esta razão, tra-

zer essas mulheres à luz não significa apenas preencher lacunas na história, mas também reconhecer que, graças a suas decisões, mais e mais mulheres ainda estão lutando para obter espaço nas salas de aula.

Sabe-se que ainda há muitas disputas na educação, mas reconhecer os passos de outras mulheres nos ajuda a pensar que isso deve ser visto não como um privilégio, mas como um direito.

Referências

- ACEVES, Jorge. **Historia oral**. México: Instituto Mora, 1993.
- ACKER, Sandra. **Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo**. Barcelona: Narcea, 2000.
- ANGUIANO, Hortensia. **Historia de la Facultad de Enfermería**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2005.
- ALCOCER, Alberto. **Historia de la escuela de medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí 1877-1977**. San Luis Potosí: Academia de História Potosina, Aconcáguá, 1976.
- ALVARADO, María de Lourdes. **La educación superior femenina en el siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental**. México: CESU-UNAM, 2004.
- BAZANT, Mílada. La educación moderna, 1867-1911. In: GONZALBO, Pilar; STAPLES, Anne. (Coords.) **Historia de la educación en la Ciudad de México**. México: El Colegio de México, 2012. p. 245-311.
- CABALLERO, Martha; GARCÍA, Patricia. **Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas**. México: El Colegio de México. 2007.
- CARLI Sandra. Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. **Propuesta Educativa**, Año 25, v. 1, n. 45, p. 81-90, jun. 2016.
- CASTELLANOS, Rosario. **Mujer que sabe latín...** México: Fondo de Cultura Económica. 2012.

- ESCALANTE, María Guadalupe. **Crisis política, reforma educativa y reconfiguración institucional de la formación de profesores y profesoras en San Luis Potosí 1911-1930**. 2013. 408 f. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales) – El Colegio de San Luis, A.C., San Luis Potosí, 2013.
- FERNÁNDEZ, María Teresa. Las mujeres graduadas en la Universidad de Guadalajara 1925-1933. In: CASTAÑEDA, Carmen. (Coord.). **Historia social de la Universidad de Guadalajara**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara; CIESAS, 1995. p. 97-122.
- GALVÁN, Luz Elena. **La educación superior de la mujer en México 1876-1940**. México: CIESAS, 1985.
- GUTIÉRREZ, María del Carmen. **Abriendo brecha. Las mujeres en las escuelas profesionales del Estado de México (1917-1943)**. México: ISCEEM-CEMYBS, 2010.
- HERNÁNDEZ, Francisco. **Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato**. San Luis Potosí: BECENE; Gobierno del Estado; Secretaria de Cultura, 2012.
- LÓPEZ, Oresta. **Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital**. México: CIESAS; SEP; CONACYT, 2001.
- MARTÍNEZ, Sara. **Mujeres y universidad. Vidas académicas**. Colima: Universidad de Colima, 2006.
- NELSON, Margaret. La historia oral como forma de reconstrucción de las experiencias de las maestras en Vermont, 1900-1950. In: GOODSON, Ivor. **Historias de vida del profesorado**. Madrid: Octaedro, 2004. p. 223-243.
- PALOMAR, Cristina. **Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior**. México: ANUIES, 2017.
- PEDRAZA, José. **Apuntes históricos de la escuela de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 1979.
- PERROT, Michelle. Haciendo historia: las mujeres en Francia. In: RAMOS ESCANDÓN, Carmen. (Org.). **Género e historia: la historiografía sobre la mujer**. México: Instituto Mora, 1992. p. 66-85.
- PATRIMONIO Y MEMORIA. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2016.
- REYES, Sergio. **Historia de la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2003.
- RODRÍGUEZ DE ROMO, Ana Cecilia; CASTAÑEDA, Gabriela. **Desafiando a la tradición. Las primeras egresadas de las escuelas de medicina de México (1887-1936)**. México: Academia Nacional de Medicina; CONACYT; UNAM, 2014.
- RODRÍGUEZ DE ROMO, Ana Cecilia; CASTAÑEDA, Gabriela. **Las primeras potosinas en la medicina mexicana**. México: UNAM; UASLP, 2013.
- STAPLES, Anne. Ciudadanos respetuosos y obedientes. In: GONZALBO, Pilar; STAPLES, Anne. (Coords.). **Historia de la educación en la Ciudad de México**. México: El Colegio de México, 2012. p. 175-238.
- TORRES, Gabriela, **Los primeros pasos de la autonomía universitaria, 1922-1924**, San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007.
- VEGA, Blanca Susana. Mujeres en la educación: las profesoras universitarias del siglo XX en San Luis Potosí (1923-1952) In: ZERBINATTI, Dislane; VERBENA, Maria Richa; OZERINA Victor de Oliveira. (Orgs.). **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-324.
- VILLEGAS, José Alfredo. **Historia de la Facultad de Derecho “Abogado Ponciano Arriaga Leija”**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014.

Fontes de arquivo

Centro de documentação histórica “Lic. Rafael Montejano e Aguiñaga” do Arquivo Histórico da Universidade Autónoma de San Luis Potosí. Série: Reitoria

Fontes orais

Entrevista com a professora L. realizada por Blanca Susana Vega Martínez na cidade de San Luis Potosí, 2012.

Entrevista com a professora H. realizada por Blanca Susana Vega Martínez na cidade de San Luis Potosí, 2018.

Recebido em: 09.07.2018

Aprovado em: 30.10.2018

Blanca Susana Vega Martínez – Doutora em Humanidades, Professora pesquisadora no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de San Luis Potosí, membro do grupo de pesquisa em Psicologia e Educação da Faculdade de Psicologia da UASLP. E-mail: susanavega8@hotmail.com

Francisco Peña esq. Benigno Arriaga. Fraccionamiento del Real. San Luis Potosí, SLP., México
Telefono: +052 4448262300 ext. 8717

LA MAESTRA RURAL Y EL SABER PEDAGÓGICO, CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE UN ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

- LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- ANDRÉS ARGÜELLO PARRA
Universidad Nacional Autónoma de México
- CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA
Universidad de Évora

RESUMEN

El presente artículo es resultado de una investigación basada en las características sociales, culturales y personales que hacen parten del saber pedagógico rural en el periodo comprendido entre 1975 y 2015 a partir de la historia de vida de una maestra colombiana, destacada en su misión educativa y comunitaria en Boyacá-Colombia. La finalidad del estudio es comprender el significado de las dimensiones de la trayectoria biográfica, configurando el aporte pedagógico y social desde una investigación de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico, fundado en el enfoque biográfico-narrativo, en el cual se evidenció el relato escritural e intelectual, complementado por la imagen representativa y simbólica a través de los dispositivos utilizados: la autobiografía y la fotobiografía, ésta última como elemento subsidiario constitutivo de la historia de vida. Dentro de los hallazgos se desarrolló la narrativa de cuatro categorías anticipatorias organizadas en las dimensiones subjetiva, social y experiencial. La discusión y las conclusiones se fundamentan en 28 categorías emergentes producto del diálogo entre la sujeto-mujer, los referentes teóricos y el análisis de los autores.

Palabras claves: Enfoque biográfico-narrativo. Educación rural. Experiencia. Saber pedagógico.

ABSTRACT

A RURAL WOMAN PROFESSOR AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, SOCIAL CONSTRUCTION FROM A NARRATIVE-BIOGRAPHICAL APPROACH

This article is the result of an investigation based on the social, cul-

tural and personal features that are part of the rural pedagogical knowledge in the period between 1975 and 2015 from the life history of a colombian woman teacher, highlighted in its educational and community mission in Boyacá-Colombia. The purpose of the study is to understand the meaning of dimensions related to biographical trajectory, building the pedagogical and social contribution from a qualitative research as a hermeneutic approach, based on the biographical-narrative method, in which the scriptural and intellectual story is evidenced, complemented by the representative and symbolic image through the resources used: the autobiography and the photobiography, the latter as a constitutive subsidiary element of the history of life. Within the findings, the narrative of four anticipatory categories organized in the subjective, social and experiential dimensions is represented. The discussion and conclusions are based on 28 emergent categories resulting from the dialogue between the subject-woman, the theoretical referents and the analysis of the authors.

Keywords: Biographical-narrative approach. Rural education. Experience. Pedagogical knowledge.

RESUMO

A PROFESSORA RURAL E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, CONSTRUÇÃO SOCIAL DESDE UMA ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA

O artigo é o resultado de uma investigação baseada nas características sociais, culturais e pessoais que fazem parte do conhecimento pedagógico rural, no período entre 1975 e 2015, a partir da história de vida de uma professora colombiana, em destaque na sua missão educativa e comunitária, em Boyacá-Colômbia. O objetivo do estudo é entender o significado das dimensões da trajetória biográfica, definindo o contributo pedagógico e social, a partir de um estudo qualitativo, com abordagem hermenêutica, e baseado na perspectiva biográfico-narrativa, manifestada no relato escritural e na fotobiografia, como elemento subsidiário da história da vida, pela potencialidade representativa e simbólica da imagem. Dentro dos resultados, desdobra-se a narrativa de quatro categorias antecipatórias, organizadas nas dimensões subjetiva, social e experiencial. A discussão e as conclusões baseiam-se em 28 categorias emergentes, resultantes do diálogo entre o sujeito-mulher, os referentes teóricos e a análise dos autores.

Palavras chave: Método biográfico-narrativo. Educação rural. Experiência. Saber pedagógico.

Introducción

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.

Freire (1992, p. 85)

Las palabras del autor en el epígrafe nos recuerdan que en una investigación como la expuesta en el presente artículo, no podríamos olvidar la sabiduría que resulta de la experiencia sociocultural (FREIRE, 1992). Así, admitimos la temporalidad y el efecto del lugar en los aprendizajes a lo largo de la vida de maestros y maestras y, simultáneamente, en todos los contextos que habitan en el cotidiano.

La investigación surgió de la necesidad de comprender el papel del maestro en la sociedad rural, especialmente, en lo que concierne a su saber pedagógico a partir de una historia de vida particular. En ella, el maestro como agente social devela la experiencia humana concreta y cotidiana que fundamenta su práctica real no sólo en la actualidad sino durante los años que han precedido su ejercicio docente. Algunas preguntas orientadoras que inspiran el presente estudio son: ¿Cómo ha asumido la pedagogía la construcción de saberes desde las historias concretas de los maestros? ¿Qué papel juega el saber pedagógico considerando que el oficio de ser maestro ha cambiado en sus condiciones de vida y de visibilización socio-cultural? ¿Cómo se han logrado superar dificultades y conflictos propios de la actividad docente en el medio rural? ¿Cómo ha sido la calidad de vida y desarrollo humano de los maestros rurales de las últimas décadas en Colombia? ¿Cuál ha sido su participación efectiva en los procesos de construcción de las comunidades? ¿De qué manera se ha llevado a cabo su relación con la sociedad,

con el Estado y con su propio proceso de personalización? A partir de tales inquietudes se considera de especial importancia “rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerle un objeto de conocimiento” (TAMAYO, 2007, p. 70), es decir, asumirlo como productor de saber pedagógico fundamentado desde cierta episteme local, que es el resultado de una práctica discursiva y social construida de forma colectiva, empírica, histórica e ideológica en espacios relacionales del profesorado.

La docencia se ha convertido en un trabajo difícil de realizar, puesto que su autoridad es sometida a debate y existe la necesidad de convencer a los estudiantes de la importancia de estudiar, enfrentándose a problemáticas radicales de pobreza y exclusión social, riesgo familiar, heterogeneidad cultural, deterioro de los lazos sociales, desempleo y retroceso en los procesos gubernamentales frente a las capacidades de regulación y articulación simbólica a nivel social (VEZUB, 2005). Contextualizando el problema de esta investigación, es necesario comprender que los factores antes mencionados también influyen en el ámbito motivacional de los maestros, a raíz de la ausencia de calidad del sistema educativo; por esta razón, cobra sentido pensar y atender la dignificación de la profesión del maestro y la búsqueda de mejoramiento continuo de su formación, la recuperación de su prestigio social y la credibilidad por parte de sus estudiantes y la sociedad en general.

No puede resultar en vano el costo personal asumido por muchos maestros rurales quienes han llegado a sectores de difícil acceso, sacrificando sus relaciones familiares, haciéndolas tenues y distantes. Además, han tenido que desplazarse por vías deterioradas

y caminos de herradura, sobrevivir sin algunos servicios como son el fluido eléctrico, el agua potable y las comunicaciones, o tenerlos con pésima calidad. La estadía en esos lugares implica un estancamiento en el día a día, lejos del avance tecnológico y de las innovaciones de la globalización.

Ante el esbozo intuitivo y experiencial de los autores acerca del panorama del quehacer docente, se planteó la actividad narrativa como el medio para conocer el testimonio escrito de la historia de vida narrada por una maestra rural, quien dio cuenta de esa realidad resignificando la experiencia escolar, los mitos y cuentos de su propia educación desde una versión auto-biográfica (ÁLVAREZ; PORTA; SAROSA, 2010). Las vivencias de los maestros hacen que con el transcurrir del tiempo en cierto espacio físico y mental, concuerde lo personal con lo profesional, es decir, que del contenido significativo de sus trayectorias surge un cultivo vivencial y transformador (ÁLVAREZ; PORTA; SAROSA, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2015; LEAL DA COSTA; CALCANTE, 2017). Es así que este estudio biográfico-narrativo permite comprender, identificar el significado y valorar cada experiencia de vida en su quehacer cotidiano.

Antecedentes y acercamientos teóricos

Es importante precisar que, a la fecha, hablar del reconocimiento de la profesión docente y su importancia en la construcción social y cultural ha sido tenue; pues existe un pequeño número de estudios que han abordado la historia de vida de los docentes de la escuela rural. Este ejercicio de indagación enmarca el estado de la cuestión, en el que se encuentra la investigación, para conocer qué se ha dicho y quiénes lo han dicho, así como las alternativas que se han planteado en torno de la transformación de

la visión de la profesión del maestro. En consecuencia, esta mirada posibilita, desde su propia perspectiva y desde las mismas características particulares, una reflexión sobre el devenir de la educación rural, cuya labor docente se establecen marcos de referencia de sentido para construir sociedad y cultura.

La investigación educativa ha permitido que los maestros y maestras difundan su función en la sociedad, desde el ámbito en que se posicionan, dentro y fuera del aula contribuyendo de forma social y política (BOLÍVAR, 2014; LEAL DA COSTA; BISCAIA; ARGUELLO, 2018). Rescatar las voces de los maestros tiene impacto en los cambios significativos, no sólo de sus prácticas formativas, sino aún en la trascendencia de las vidas de enseñantes y aprendices. A través de la investigación, especialmente la que promueve la divulgación oral y escrita, se pueden develar reflexiones y conclusiones que han permitido la transformación de políticas públicas de educación en algunos países.

Narrar sobre las experiencias personales y aquellas que se hacen de forma escrita, evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida, en todas las esferas de su funcionamiento vital, como ser integral que lo hacen y dejan ser, es decir, un autor, narrador y personaje, en el que se evidencia el ser pensante, metacognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social (SERRA, 2006). Por tanto, cuando se usa el relato se puede entender desde diferentes esquemas que trascienden el ámbito psicológico y social, pues la expresión de emociones, ilusiones y metas, permite que los maestros sean “políticos de la vida”, mediante procesos dialógicos y la construcción oral y escrita (BOLÍVAR, 2014; LEAL DA COSTA; BISCAIA; ARGUELLO, 2018).

Por otra parte, cuando suscita situaciones de cambio, bien sea por políticas o aspectos organizacionales siempre influirá en la dinámica laboral, en la identidad y la reestructuración

como agente intelectual, maestro y pedagogo (SALDARRIAGA, 2003; FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). Esto implica que el docente construye metateorías pedagógicas a partir de la reflexión propia de sus experiencias, las cuales enuncia en su discurso de forma oral y escrita, utilizando para su divulgación teórica académica el uso de la escritura, que posiciona al maestro como productor intelectual, siendo la argumentación escrita una habilidad aportante de sentido crítico a cuanto emerge en el ambiente natural de las prácticas que dejan entrever los matices y sutilezas de un lenguaje cotidiano (DÍAZ, 2015).

Cuando el maestro pasa al plano de ser autobiógrafo a través de la escritura asume tres papeles significativos de su obra, en la que se identifica como autor, narrador y personaje principal (MIRAUX, 2005); cuando el escritor da a conocer sus experiencias empieza a dibujar el retrato de su identidad, la cual pasa a ser un agente activo transversal, en las que su rol de vida se ha desarrollado en respuesta al fenómeno de ser un personaje de impacto social y educativo. De la misma forma se indica un camino o una prospectiva, porque el recuerdo no se queda simplemente en la imaginación, sino que permea el futuro debido a que sus prácticas, teorías y construcciones didácticas han de transformarse (SERRA, 2006).

Constituir identidad en el profesorado es concebir a la par su dignidad, que está implícitamente relacionada a las condiciones, situaciones y acciones que acontecen en el contexto en el que influye la percepción de los maestros sobre su propia vida y su labor. La dignidad del profesional en educación debería estar relacionada a un oficio honorífico y de autoridad, haciendo referencia a las condiciones laborales del docente, y la garantía del derecho de ser tratado, con respeto y dignidad, así como las diferentes dimensiones que lo constituyen y que lo ubican dentro de un sistema, permiti-

tiendo entrever la necesidad de reflexionar sobre una labor que exige un equilibrio social, psicológico, biológico, económico, cultural y político para un adecuado desarrollo humano (GARBANZO, 2011).

El estudio de María Cristina Salazar de 1978 titulado *Elementos pedagógicos para la Educación primaria en áreas rurales*, se ubica en la misma época en la que inicia labores la maestra-sujeto de estudio de la presente investigación. Es así que se tienen en cuenta algunas características y críticas que se hace de la escuela rural de aquel tiempo, en el que se describe el panorama histórico de la educación rural en Colombia a partir del análisis que realiza de las guías del maestro diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La sociedad rural de los años setenta estaba azotada por la progresiva pobreza, debido al fenómeno de latifundio-minifundio; escenario en los que los niños de los jornaleros carecían de vestido, vivienda, salubridad y nutrición adecuada, pues en muchos de estos estudiantes se observaba el cansancio y agotamiento prematuro; así mismo las escuelas reflejaban las insuficiencias de muchas necesidades básicas como eran los servicios de agua potable, energía eléctrica, alcantarillado, espacios de recreación, mobiliario funcional por deterioro, y escaso material didáctico (SALAZAR, 1978). Los procesos de enseñanza y aprendizaje privilegiaban el método más usual en aquel tiempo: “dictar conocimientos y fomentar una educación pasiva”. Además, en aquella época los maestros no se capacitaban tanto y no se exigía un grado académico superior para ejercer el oficio de ser profesor, bastaba con tener algunos estudios de secundaria, especialmente para los que se desempeñaban en ámbitos rurales (SALAZAR, 1978).

En concordancia, el estudio de Rodrigo Parra Sandoval (1980) titulado “Estudios sociales

sobre el maestro colombiano” refleja que los maestros rurales presentaban un nivel educativo inferior. El sociólogo hizo un análisis documental sobre las características que tenían los maestros de la época entre años cuarenta y ochenta, con el fin de hacer una comprensión integradora de las problemáticas que suscitaban dentro de la interacción social y profesional de los maestros y poder establecer diferencias entre el ejercicio rural-urbano. El autor argumenta que las condiciones laborales urbanas han facilitado el acceso a la asistencia universitaria lo que se relaciona con que los maestros urbanos se encuentran mejor calificados y escalafonados con relación a los maestros rurales, puesto que su escolaridad es inferior, según aparece en un estudio de los maestros rurales de Boyacá en 1968 donde se refiere que algunos de ellos eran normalistas, otros no habían terminado la secundaria y muy pocos no habían concluido la primaria. Estas disparidades hace evidente el nivel entre las regiones, donde algunas formas de actualización que llevaban a cabo eran a través de lecturas, cursos de capacitación y el trabajo en grupo.

Así mismo, quienes eran maestros en aquel tiempo identificaban el olvido y aislamiento por encontrarse en lugares recónditos pues muchos de ellos también pasaban necesidades, cobraban su salario una o dos veces al año, por la dificultad de encontrarse en rincones del territorio nacional de difícil o nulo acceso, lo que se convertía en aventuras para salir o llegar a su lugar de trabajo, en el marco del conflicto político armado en Colombia y la inseguridad (SOTO, 2014).

La obra intelectual autobiográfica narrada de 72 maestros colombianos de la segunda mitad del siglo XX de diferentes regiones del país son biografías recopiladas en el estudio de Rodrigo Parra Sandoval y Elsa Castañeda Bernal del año 2014 denominado “*La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciu-*

dadanía en la escuela”, estudio polifónico en el que dan se dan a conocer como sujetos de derechos y seres políticos que reflexionan sobre su biografía, su ciudadanía y las transiciones de la sociedad colombiana a finales del siglo anterior y comienzos del XXI, donde algunos de sus participantes creen vehementemente que ha habido un abandono social y estatal.

Las dificultades que los maestros rurales han vivido para capacitarse ha sido la distancia, el costo económico y el tiempo; los cuales, cuando lograban superar estos obstáculos no compensaban con sus esfuerzos ante un mejoramiento en su calidad de vida y el deseo de ser reconocidos desde su función social ante el Estado según el testimonio de Ana Fulvia Rodríguez (PARRA; CASTAÑEDA, 2014, p. 268).

Sin embargo, cabe precisar que en algunos departamentos existieron en algún tiempo, incentivos que fueron reconocidos para funcionarios públicos en Colombia hace algunas décadas por los entes gubernamentales departamentales y municipales denominadas hoy en día como primas extralegales, pero que, a partir del año 1968, fueron derogadas y las que fueron creadas luego, se consideraron ilegítimas por ser incompatibles con la Constitución Nacional (GRANJA, 2017). Ante esto, muchos maestros se vieron afectados y olvidados en su reconocimiento y compensación de su labor educativa.

Hoy en día es apreciable una lucha de derechos que se viene dando en los escenarios político y jurisdiccional, entre el Estado, los maestros y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, puesto que existen algunos derechos adquiridos en ciertos departamentos, como a los que tenían beneficio algunos maestros en Boyacá, por encontrarse en el Estatuto docente del Decreto 2277 de 1979, en contraposición al Decreto 1278 de 2002, donde prácticamente no los tienen.

Vale la pena aclarar que este tipo de incentivos (primas), entre los años cincuenta y noventa,

fomentaron en los educadores una motivación por mantenerse laboralmente, profesionalizarse y luego, con la normatividad del escalafón del Decreto 2277 de 1979, lograr ascender por tiempo servido y estudios adelantados. Esto se constituyó como una política que contrarrestaba el bajo nivel de preparación académica y metodológica del profesorado, especialmente en primaria, identificado por “Currie, Le Bret y la Tercera Misión Alemana” en convenio con el Estado Colombiano; organización que promovió actividades de intervención como la capacitación a través de guías, cursos-créditos y micro-centros, estos últimos con éxito en las poblaciones rurales, puesto que focalizaban sus necesidades y soluciones dentro de su contexto local (TRIANA, 2012).

Por otra parte, estudios como el de Corvalán (2006), titulado *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países*, es el resumen del compendio del estudio de la FAO-Unesco, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, en el que hacen una aproximación de variables que influyen en la educación rural latinoamericana y de la compleja situación para reducir la brecha social existente entre la ruralidad y el mundo urbano.

En Colombia, el nivel de pobreza rural llegó a un 83% al finalizar los años noventa; aunque en esta década el presupuesto en educación aumentó al 4% del PIB, solo el 35% de éste se destinó a la población rural, siendo una variable desencadenante en la migración juvenil rural por la falta de oferta educativa en secundaria (CORVALÁN, 2006).

Si se analiza, el fenómeno migratorio rural-urbano en Colombia lleva muchos años. En las décadas cuarenta y sesenta fue como consecuencia de la violencia bipartidista, el latifundio y pérdida productiva agropecuaria (SALAZAR, 1978), siendo muchos maestros y cam-

pesinos perseguidos por no ser simpatizantes del régimen del momento (TRIANA, 2012).

Además, en las siguientes décadas “(...) es necesario señalar el tradicional conflicto entre campesinos sin tierra y propietarios que se manifiesta en la violencia y protestas ante la falta de oportunidades de empleo y de medios de subsistencia” (JARAMILLO, 2006, p.51), aumentando la pobreza, el desempleo rural, los cultivos ilícitos, el conflicto armado, y la disparidad con la ciudad que ha brindado mejores oportunidades, acceso a servicios y fuente de trabajo por el crecimiento de la construcción y mayor demanda laboral (SUÁREZ; LIZ; PARRA, 2015).

Para precisar sobre las situaciones que han afectado la dinámica social y económica de Colombia en la segunda mitad del siglo XX, y en especial en el ámbito rural, Flor Alba Romero (2012) en su artículo titulado *Conflicto armado y escuela en Colombia*, describe los momentos históricos de desenvolvimiento del conflicto, al igual que los investigadores del Grupo Memoria Histórica-GMH que focalizan, especifican y clasifican cuatro fases de desarrollo del conflicto armado: la primera etapa (1958-1982) fue la transición de la violencia bipartidista a la subversiva; la segunda (1982-1996) la expansión, en número y espacio de las guerrillas, surgimiento de las fuerzas paramilitares, desapariciones forzadas y ejecución de las militancias de izquierda; el tercero (1996-2005) la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico; y, el cuarto periodo (2005-2012) el debilitamiento de la guerrilla ante la ofensiva militar del Estado y la desmovilización de paramilitares y de grupos de subversivos con garantías descritas en la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz (OEA, 2006). De aquí podría inferirse una quinta etapa (2012-2017), fundada en los diálogos y Acuerdo de Paz con la guerrilla FARC-EP, proceso liderado por la presidencia de Juan Manuel Santos Calderón (Presidencia de la República, 2016).

Es así que, la escuela rural colombiana en algunas áreas del territorio, fue afectada de forma aguda por este lastre que vivió la sociedad campesina, entre los más afectados indígenas, afrocolombianos y quienes se encuentran en zonas apartadas o lugares estratégicos de operaciones militares así como de desarrollo y tránsito del narcotráfico. Entonces, la deserción escolar en el ámbito rural se ha suscitado por desplazamiento forzado, reclutamiento de grupos ilegales, el narcotráfico, la pobreza, la violencia intrafamiliar, desnutrición, trabajo infantil especialmente en departamentos como el Chocó, Putumayo, Cauca, y en algunos municipios del caribe y ciudades como Bogotá, Medellín y Cali (ROMERO, 2012).

Aunque, la acción por parte del Estado, ha sido contrarrestar algunos fenómenos como son conflicto armado y desplazamiento, así como brindar garantías de seguridad en la población colombiana, es evidente, cómo durante estas seis décadas, después de haber sido un país rural, hoy, el porcentaje poblacional ha crecido en las urbes y ha disminuido en el campo (BANGUERO; CASTELLAR, 1991). Ante ello, las problemáticas sociales se han trasladado a las ciudades, y en los campos la inversión social es menor, en parte por el reducido número poblacional.

El Ministerio de Educación Nacional-MEN, a través del proceso de expansión educativa rural, ha buscado estrategias de garantizar la cobertura y calidad en Colombia, a través del Sistema Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), los cuales han procurado logros efectivos de la escuela rural, a pesar de las brechas que hay entre el sector urbano y rural (QUINTANA; MORENO, 2013). El SAT es un modelo educativo rural dirigido a jóvenes y adultos para que culminen sus estudios básicos y de educación media integrados a los proyectos productivos, procesos de trabajo,

organización social y comunitaria, establecido dentro del marco legal del Decreto 3011 de 1997. A mediados de los noventa se adopta la metodología de Escuela Nueva-EN a nivel nacional como la principal estrategia de intervención en Básica Primaria para sectores rurales y urbanos marginales, disminuyendo la tasa de repitencia y deserción (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010).

Para Forero (2013), el rol del maestro rural de EN multigrado ha hecho que su función sea más participativa, el modelo le exige reestructurar sus prácticas, pese a que dejan de ser transmisionistas y pasivas, aunque no es una tarea fácil como lo sostiene Bustos (2007), puesto que ejercer la unidocencia o educación multigrado, exige responder a demandas que no son fáciles, por el volumen y complejidad de la dinámica misma de este tipo de escuela, por la diversidad cronológica de edades, alto número de estudiantes y de aquellos que requieren de atención por sus necesidades especiales; además, abordar diferentes temáticas que son desarrolladas en un mismo espacio, donde los estudiantes se encuentran cursando diferentes grados, así mismo, tener que lograr mitigar la ansiedad de responder efectivamente, requerirá de un alto grado de compromiso o identidad con la comunidad educativa, conocer el contexto, estar en capacitación permanente y pertinente y desarrollar una planificación elaborada y sistemática.

Ante el acercamiento teórico y experiencial de las condiciones que han permeado la escuela rural colombiana surgen inquietudes como las siguientes: ¿cómo ha sido la evolución de la educación rural en el periodo comprendido de 1975-2015 en San Luis de Gaceno, específicamente desde la mirada de una maestra que ha laborado en una misma institución rural en condiciones de difícil acceso? ¿Cuál es la visión pedagógica que se suscitó en ese contexto socio-educativo?

Por otra parte, dentro de los planteamientos teóricos que han definido y han abordado el saber pedagógico, se ha esclarecido que el maestro es un sujeto de saber, inmerso y caracterizado a través de la historia por distintos cambios que implican ajustes a su práctica pedagógica y la asignación de funciones (SALDARRIAGA, 2003).

Saldarriaga (2003), plantea tres momentos históricos entre finales del siglo XIX hasta nuestros días en su libro titulado *Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*, en el cual ha concebido a tres tipos de maestros en el tiempo: el clásico, el moderno y el contemporáneo, caracterizados así: el clásico (1886 a 1930), su función fue aplicar unas técnicas artesanales que estuviesen sujetas a las directrices de tipo moral, orientadas por la hegemonía conservadora y religiosa, o como menciona Sáenz (2010) una escuela defensiva de los años Treinta pensada para la higienización y moralización, desde la postura psicológica experimental, la medicina y la biología, considerada la institución como laboratorio.

El maestro moderno, debía ejercer una influencia en la constitución de un sujeto útil para la sociedad, que fuese productivo en varios ámbitos (SALDARRIAGA, 2003); sin embargo, estas orientaciones fueron direccionadas como ilustra Triana (2012) por influencia internacional.

En la década de los años sesenta, como resultado del nuevo orden mundial que se marcó en la ruta del desarrollo económico, obligó a gobiernos y organismos internacionales a plantear reformas educativas y políticas de formación de maestros con un fin específico: contribuir a la expansión del sistema educativo como alternativa principal para la modernización y el desarrollo de la sociedad al estilo occidental, a partir de nuevas estrategias y modelos educativos (TRIANA, 2012, P. 96).

Sin embargo, las decisiones que tomó el Estado después de la segunda mitad del siglo XX,

pese a la influencia internacional de expandir la escuela, perfeccionar al magisterio rural y urbano, hubo un momento histórico paralelo, la violencia bipartidista en el país, que influyó para que esto fuera un caos, de acuerdo a la percepción de Martínez- Boom (2003) a nivel social y político del sistema educativo colombiano.

Por último, el tercer tipo de maestro, el contemporáneo, el cual se caracterizó por responder a las demandas del medio no sólo nacional sino a nivel global, desde los años setenta en adelante, ha obedecido a los lineamientos que compite con la multiculturalidad, la comunicación y sus diferentes medios de difusión los cuales están influyendo en las nuevas tendencias de información y comportamiento (SALDARRIAGA, 2003).

Entonces, el saber pedagógico ha ido de la mano con las prácticas culturales, se han constituido diferentes concepciones del docente, profesor, educador, pedagogo hasta artesano determinando el oficio del maestro de acuerdo al contexto, época y sociedad. Aquí, el constructo saber pedagógico se entiende como “los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas, es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (DÍAZ, 2004, p. 170).

Esta definición construida a partir de la propuesta de Díaz (2004), denominada teoría emergente del saber pedagógico, se basa en una matriz de análisis categorial heurística. El autor profundiza en la descripción respectiva, teniendo en cuenta: a). la naturaleza del saber es decir cómo se concibe la legitimidad académica (saber teórico), la experiencia (saber práctico), re-significación de las experiencias (saber reflexivo); b). Atributos del saber desde la consistencia y la pertinencia que tie-

ne el saber; c). Contextos de construcción del saber tales como: académico, laboral, familiar y cotidiano; y d). Consolidación del saber a través de la construcción (subjetividad e intersubjetividad) y preservación (arqueología del saber).

En la tesis doctoral de Hamlet Santiago González Melo (2016), titulada: *Caracterización del Saber Pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía – PAIEP – en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, comprende el saber pedagógico como el quehacer de los profesores en su ejercicio formativo, el cual está imbricado de contenido reflexivo a partir de las concepciones de vida, contexto de desarrollo socio-histórico del sujeto, experiencias, conocimientos y temáticas que enseña, todo esto, basado a partir de la práctica discursiva que surge en acción.

Hay concordancia con lo planteado por Olga Lucía Zuluaga (1999) quien considera que el saber pedagógico se logra extraer a partir de los discursos que son construidos a partir de enunciados (comprendido desde el enfoque foucaultiano) que están conformados por contenidos que dejan ver la trayectoria, historicidad y evolución de un ejercicio profesional, en este caso sobre el quehacer pedagógico del maestro; quien puede confrontar su conocimiento pedagógico y su desenvolvimiento en la práctica, que lo define como enseñanza; pero que no se queda en esta última, sino también trasciende a una práctica social, que permite visualizar la institución y los sujetos que actúan en ésta.

Entonces, comprendiendo lo dicho por Zuluaga (1999) y González (2016) el saber pedagógico se logra identificar a partir del discurso que se hace de la práctica pedagógica y se analiza la evolución de ésta, y los elementos que la rodean, como procesos administrativos, la institución y los actores; por ello dentro de los

lineamientos de formación propuestos por algunas universidades, con facultades en educación, como la Pedagógica Nacional, define claramente el papel de la práctica en el transcurso educativo, que es empoderar al futuro profesional con el fin de desarrollar habilidades de forma activa en el que le hacen un sujeto reflexivo y analítico que confronta la teoría con su experiencia (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2004).

Así mismo, Schön (1987) considera que la actividad profesional es un arte, que brota de la reflexividad que se hace de la práctica, en el cual surgen situaciones familiares, o inciertas, y que son necesarias identificarlas para tomar decisiones y actuar ante ellas, en algunas previendo lo que suceda y en otras, siendo expectante a lo que pueda acontecer, evaluando en el mismo momento o durante el día, constituyéndose así la experiencia, en palabras de Paulo Freire “Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo” (citado en TORRES, 1985, p. 118). Esa experiencia, definida por Larrosa (2006), como un término que debe manejarse con conciencia y precisión, puesto que es un proceso que ocurre bajo una transición externo-interno, que le sucede a cada sujeto.

De manera que, el saber se construye, en primer lugar, ante un hecho externo, luego cuando hay un compromiso con ello, viene actuar de forma dinámica lo que se hace, y esta acción se direcciona hacia el otro (el estudiante); en palabras de Salcedo (2014), *en el reconocimiento del otro*, en relación a una escucha activa, en la que emerge el diálogo; no en una relación terapéutica de transferencia, pero sí, una relación pedagógica.

Entonces, para desarrollar la práctica pedagógica es necesario, conocer el contexto social, histórico y económico de una forma reflexiva desde la voz del maestro, el cual vive a flor de piel las situaciones y acontecimientos

en la institución educativa, teniendo la autoridad de percibir y narrar lo que vive, dado que para autores como De Tezanos (2007) o Folque, Leal da Costa e Artur (2016), otros profesionales pueden hablar de escuela, pero sólo el maestro es quien se posiciona y apropia de un saber pedagógico real, construyendo escuela.

Además, es imprescindible denotar la autonomía que el maestro debe ejercer, dado que es, quien tiene la autoridad para responder a las situaciones que surgen en el contexto (MEJÍA, 2015). De acuerdo a lo planteado por Vásquez y Henao (2008), el maestro es un sujeto político, que construye su proceso pedagógico internamente en el ejercicio de su libertad, para cambiar esquemas y ser movido por la reflexión de lo que acontece de acuerdo a su auto-conocimiento en la práctica.

Método y tipo de investigación

La investigación desarrollada tiene afinidad con el enfoque hermenéutico, ya que se realiza una reflexión constante de la construcción de los relatos y las narraciones cuyo fin es la comprensión profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y el sujeto productor de sentidos. Este estudio con enfoque hermenéutico, dentro de las ciencias sociales, suele identificarse con el paradigma interpretativo y cualitativo, en el que fundamentalmente se consideran los fenómenos humanos teniendo en cuenta sus particularidades, de modo que pueda servir de foco de comprensión ante realidades similares (CRESWELL; CRESWELL, 2017; BOLÍVAR, 2014). Por ello, es propicio comprender que este tipo de investigación no se sustenta en el positivismo experimental, cuyos ejes de verificabilidad aluden a realidades de tipo fáctico, predictivo y universal; en lugar de ello se da prioridad a la construcción intra e inter-textual en un marco amplio de significación cultural donde se funda la proporción

teórica de la intersubjetividad y la construcción de sentido.

El enfoque biográfico-narrativo es un enfoque de investigación, asumido desde el horizonte hermenéutico que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas concretas que aportan por medio de testimonios escritos y orales, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz en el acto mismo de hacerla pública (GARCÍA; LUBIÁN; MORENO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2015; PASSEGGI, 2016; LEAL DA COSTA, 2018). De esta forma, el método biográfico ha contribuido al giro narrativo como reconfiguración del pensamiento social y cultural en la que a través de los relatos se puede hacer una lectura interpretativa de la sociedad.

Contexto

El desenvolvimiento del quehacer educativo rural que inspira esta investigación se localiza en el caserío de Santa Teresa, perteneciente al municipio de San Luis de Gaceno, ubicado al sur del Departamento de Boyacá, limítrofe con Casanare, Meta y Cundinamarca (figura 1). Para llegar al caserío se debe desviar hacia al norte un kilómetro antes de tomar la vía alterna al Llano, por los municipios de Páez y Campohermoso, en Boyacá. Allí las condiciones de vida y servicios públicos son precarios; sin embargo, la comunidad pese a estas dificultades, cuenta con potabilización del agua desde hace cinco años; el suministro de energía y señal de telefonía celular es deficiente, características que afectan el desarrollo de la profesión docente en este lugar.

El municipio de San Luis de Gaceno, situado en la Provincia de Neira, con una temperatura aproximada de 28 grados centígrados y un área de 458.5 km², también es conocido

como Puerta de oro del Llano, por su localización geográfica en las estribaciones de la Cordillera Oriental de la región denominada como Piedemonte Llanero, región caracterizada por sus bosques vírgenes y tierras fértiles aptas para las labores agrícolas y ganaderas donde los principales productos que se cultivan son yuca, maíz, plátano, caña de miel y algunos cítricos; todo lo cual se favorece por la topografía del municipio a una altura de 400 metros sobre el nivel del mar y su geografía montañosa con un gran número de fuentes hídricas tales como quebradas y ríos.

La región es agrícolamente muy productiva, sin embargo, se dificulta la comercialización de sus productos en razón al difícil acceso de sus vías; por eso, los cultivos se dedican en su mayoría al autoconsumo de la población urbana y rural del municipio. De igual forma, los pastos son dedicados a la explotación bovina favoreciendo la dedicación a las actividades agropecuarias que definen, en gran medida, los perfiles socio-económicos de la comunidad.

Figura 1 – Mapa San Luis de Gaceno.



Fuente: Alcaldía de San Luis de Gaceno – Boyacá.

Acercamiento al sujeto biográfico

La intencionalidad de haber escogido a la participante de esta investigación obedece a algunas razones que hacen parte del contexto, pues una de las investigadoras de este estudio, Libia Buitrago, la conoció personalmente en junio de 2010, cuando fue a trabajar por primera vez en el magisterio como docente de primaria en la Institución Educativa Nueva Esperanza, una sede rural cercana, en la vereda Gazapal, donde la maestra Ligia en ese tiempo era la rectora encargada; un mes después es nombrado otro profesor asumiendo la rectoría y ella retoma sus funciones de profesora de primaria en la sede principal hasta diciembre de 2014.

La maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo, nacida el 22 de marzo de 1957 en Guateque-Boyacá, fue Normalista de la Escuela Normal de Garagoa, título obtenido a sus 16 años; inicia labores en Santa Teresa, San Luis de Gaceno el 14 de febrero de 1975 y culmina su labor educativa en el mismo lugar el 31 de diciembre de 2014, recibiendo el reconocimiento de su arduo trabajo durante cuatro décadas, el 13 de febrero de 2015 por el Consejo directivo de la Institución Nueva Esperanza.

Maestra caracterizada por su liderazgo a nivel educativo y social en la comunidad donde se desempeñó, ejerciendo funciones de tipo religioso y comunitario, también como inspectora de policía de esa localidad en tiempos de violencia en las décadas de los ochenta. A pesar de la distante posición geográfica logró llevar a cabo estudios de pregrado como licenciada en Educación Básica Primaria, y también realizó estudios de posgrado. Se desarrolló como maestra de básica primaria y secundaria, y llegó a ejercer la rectoría del Colegio Técnico Agropecuario Nueva Esperanza durante ocho años 2003-2010.

Instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la metodología, se tuvieron en cuenta dos herramientas de especial interés a la naturaleza del estudio: la historia de vida para identificar el saber pedagógico de la maestra a través de la autobiografía; y, como parte de ella, el recurso visual de la fotobiografía, en procura de concatenar las experiencias significativas inspiradoras del saber pedagógico en el contexto rural.

La autobiografía es la mediación primordial de construcción de sentido para que la sujeto-mujer de este estudio construya sus relatos y dé apertura a la narrativa de hechos y acciones de un proceso de formación que no sólo se basa en descripciones sino en interiorizaciones en torno a aquello que piensa que hizo, en qué contexto lo hizo, de qué forma y por qué razones. Así, en consideración a los objetivos de esta investigación se estableció una ruta de categorías anticipatorias construidas e interpretadas en el proceso mismo del análisis (BOLÍVAR, 2014).

Dentro del aporte autobiográfico, como lo abordan Trejo y Cordero (2007) se pretende responder a ciertas intencionalidades, que para este estudio son de tipo pedagógico. El diseño inicial se prepara de manera análoga a una entrevista en profundidad; no obstante, ésta se tipifica como un análisis de personalidad o semblanza teniendo como referencia la persona indicada, que va a lograr dar respuesta al tema esperado dentro de una guía con preguntas y/o orientaciones claves (qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué o para qué) con el objetivo de que logre producir y organizar información biográfica.

Por su parte, la fotobiografía en tanto dispositivo metodológico surgió como herramienta complementaria de evaluación y tratamiento terapéutico en psicología clínica llama-

da Terapia de Reencuentro donde uno de sus objetivos es coadyuvar a la toma de conciencia para identificar síntomas o causas en la historia personal y así lograr solucionarlos (SANZ, 2008). En la intencionalidad del presente estudio se buscó apoyar el relato escrito autobiográfico de la profesora Ligia Martínez con el registro fotográfico con el fin de respaldar sucesos y hechos de su actividad como maestra en cada contexto. El recurso actúa, así, como sedimento simbólico de la reflexividad para configurar el relato de sí.

Por medio de la fotobiografía se puede lograr revivir interpretativamente la historia y comprender la historia del otro, esto es, favorecer el autoconocimiento del sujeto de investigación (SANZ, 2008). En el caso particular, el aporte de materiales fotográficos permite identificar o reconocer elementos que se encuentran dentro del contexto en el que se desenvuelve la maestra Ligia y que no están verbalizados explícitamente en sus reportes, generando inferencias e hipótesis relacionadas que se hallan en el texto escrito, haciendo que el lector se convierta en un consultor reflexivo de la escena.

Momentos del estudio biográfico

Durante dos años de investigación, se realizó un recorrido por lugares, instantes, conversaciones, y reflexiones en torno de la vida y la experiencia de cuarenta años de la maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo, para obtener el producto final denominado “narrativa auto-biográfica educativa escrita y visual de la maestra”, resaltando en profundidad el ámbito histórico, espacio-temporal y normativo así como los diferentes cambios de programas, planes y proyectos del sistema educativo colombiano. Desde aquí se definieron las siguientes fases para el desarrollo del estudio:

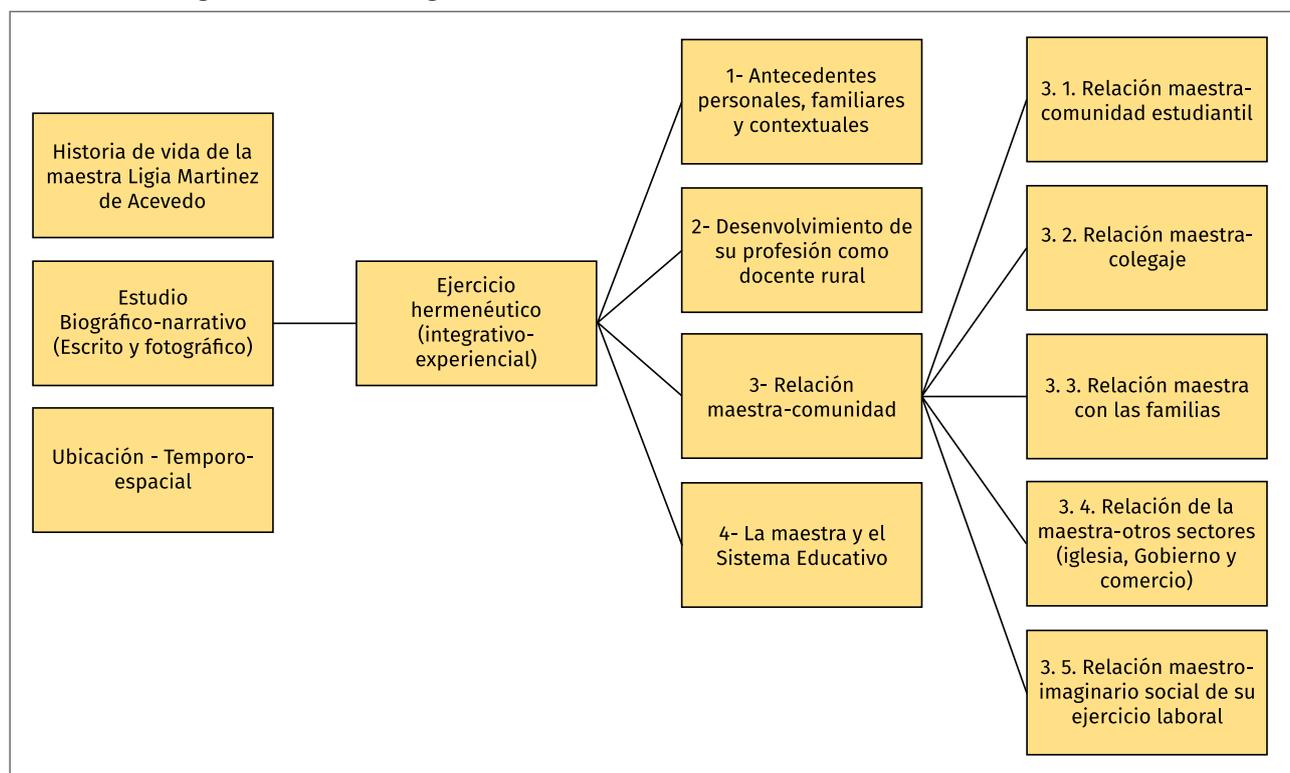
Fase exploratoria: Se recurrió a la autobiografía escrita con soporte fotográfico, teniendo en cuenta las teorías que alimentan la narrativa biográfica y los estudios que se han realizado sobre educación rural, tomando como base las teorías epistemológicas útiles para indagar sobre el saber pedagógico.

Fase de campo: Se realizó la elaboración de una guía sistematizada en torno a las dimensiones de análisis, ilustrando a la maestra Ligia Martínez sobre cada aspecto de las categorías que se tratarían en la investigación. Así

mismo, se firma el consentimiento informado donde ella autoriza a los investigadores divulgar sus productos biográficos con fines netamente académicos.

Fase de análisis: Una vez realizadas las fases de exploración y campo del proyecto, se procedió a definir las categorías de la investigación como se observa en el Gráfico 1, las cuales orientaron el estudio en clave reflexiva, interpretativa y analítica. La descripción de dichas categorías puede sintetizarse como sigue a continuación:

Gráfico 1 – Categorías de la investigación.



Fuente: Propia de los autores.

Categoría 1: Antecedentes personales, familiares y contextuales

En esta categoría se profundiza sobre los orígenes, desarrollo, motivaciones, momentos más representativos que marcaron la vida e influencias en la decisión de ser maestra. En razón de los componentes fundacionales, se resalta la importancia de describir los contextos en donde acontecen los primeros años de vida y en donde se desarrolló su profesión; para

este caso, incluyendo los hechos históricos de violencia en Santa Teresa y otros aspectos de especial relevancia en su formación como maestra rural.

Categoría 2: Desarrollo de su profesión como docente rural

En esta categoría se toman en cuenta los acontecimientos que rodearon el ejercicio docente en Santa Teresa, las travesías para movilizarse en la zona durante todos esos años y

las experiencias significativas favorables/desfavorables que marcaron su labor como maestra rural.

Categoría 3: Relación maestra–comunidad

Describe cómo fue la relación con la comunidad de Santa Teresa y qué funciones pedagógicas y cívicas cumplió la maestra dentro de ella. De ahí se derivan las siguientes subcategorías:

3.1. Relación maestra–comunidad estudiantil:

Ilustra la relación con los estudiantes, las características observadas en ellos a lo largo de los años y cómo fueron sus prácticas educativas en el manejo de aula, temáticas y demás aspectos inherentes a la cotidianidad del magisterio.

3.2. Relación de la maestra con colegas y otros directivos:

Describe las dinámicas relacionales que tuvo con sus diferentes compañeros de labores a lo largo de las décadas y su función como maestros rurales; por otra parte, identifica cómo era la relación con los directivos, los aportes que realizaron a la labor docente y cuáles eran las funciones que desempeñaban en las diferentes épocas.

3.3. Relación de la maestra con las familias:

En este aspecto se presentan los cambios de las familias a lo largo del tiempo, sus características y condiciones, la relación con los maestros y, en especial, cómo fue su interacción con las mismas.

3.4. Relación de la maestra con otros sectores de la localidad: (iglesias, gobierno, comerciantes, etc.):

Menciona cómo fue su relación con estos sectores y las características más importantes en cuanto al papel de la maestra fuera de la institución escolar.

3.5. Relación maestra–imaginario social de su ejercicio laboral:

Se refiere a la percepción que tuvieron otras personas de su labor como maestra, ha-

ciendo parte de un sistema de representaciones y creencias sociales sobre la educación rural.

Categoría 4: La maestra y el sistema educativo

Trata la manera como la maestra se profesionalizó en la carrera docente, qué cargos asumió durante su labor pedagógica y qué puede decir acerca de las transformaciones que tuvo el sistema educativo durante las cuatro décadas de su ejercicio profesional, críticas y aciertos que han tenido según su percepción. Se destaca en esta dimensión el tránsito por campos como modelos de enseñanza, currículo, evaluación, estilos de administración escolar, políticas educativas, la relación educación–ruralidad, etc.

Ámbito analítico e interpretativo de la investigación: el saber pedagógico como conversación

Durante la interpretación *de sí*, la maestra Ligia Martínez, selecciona aspectos relevantes relacionados con la dimensión subjetiva, social y experiencial integrados en su historia de vida pedagógica en los cuales se hace un análisis por secciones de afinidad (*topoi*), es decir, los ejes temáticos que van emergiendo del relato permiten construir de forma crítica la trama y argumento dialéctico hallado en el diálogo intersubjetivo entre el texto, la maestra Ligia y el equipo de investigadores. Esto admite una aproximación a los criterios de generalidad donde se soportan los paradigmas cualitativos de la investigación biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2015; PASSEGGI, 2016).

De igual manera, como soporte subsidiario investigativo se encuentran las figuras o fotografías que hacen parte de una recolección selectiva, para afianzar la visión interpretativa de la narración y su análisis. Cabe tener en cuenta que la apreciación conceptual de la fo-

tobiografía implica dar sentido a las imágenes que quedan “atrapadas” en un tiempo específico, lo que supone el ejercicio de la reminiscencia en el caso de la persona que ha vivido esos momentos (SANZ, 2008). En ese espacio de significación, toman fuerza la naturaleza de las ideas, los sentimientos, las percepciones y las motivaciones de quien hace parte de tal espectro, implicando una compenetración esencial con los hechos que se encuentran allí reflejados, desde la comprensión propia de quien interpreta cuya base es el ser humano que vivió determinada experiencia.

Desde estos criterios, el fundamento metodológico de la investigación se define como biográfico-narrativo, puesto que responde a un estudio cualitativo en uno paradigma interpretativo, ya convencional en las ciencias sociales, que ha potenciado las dimensiones del discurso y otras técnicas como la producción experiencial del texto (*graphos*), permitiendo el giro narrativo y su reconfiguración del pen-

samiento social y cultural basado en la comprensión profunda de la relación contextual y del protagonista (ARGÜELLO, 2014; BOLÍVAR, 2014; CRESSWEL; CRESSWEL, 2017).

Además, el método biográfico-narrativo se asume aquí como integrativo y experiencial (Tabla 1), puesto que narrar las experiencias personales de forma escrita evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida en todas las esferas de su desenvolvimiento vital, como ser integral en movimiento (SERRA, 2006) es decir, autor, narrador y personaje, en el que se manifiesta el ser pensante, metacognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social.

Como lo afirma Declory-Momberger (2015), comprender la biografía es entender sin segregar los campos de vida, teniendo en cuenta sus transiciones psicosociales, y por ello captar la performatividad de las trayectorias que evidencian progresos, evoluciones y sentidos de existencia de forma individual y colectiva.

Tabla 1 – Análisis biográfico-narrativo, integrativo y experiencial.

Biográfico-narrativo	Integrativo	Experiencial
Su relevancia parte de la dimensión discursiva (BOLÍVAR, 2014), vinculando texto y contexto (FERRAROTTI, 2007). Los elementos de las historias de vida se recuperan a través de los relatos (situados y asumidos como construcciones sociales); tal como afirma Stenhouse (1984, p. 6) “Un relato de acción de una teoría del contexto”.	Reconoce al ser humano como un todo, el cual ha vivido trayectorias y etapas que son difíciles de segregar y que de acuerdo a los intereses investigativos maneja uno o varios <i>topoi</i> (Declory-Momberger, 2015). Cabe destacar: <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Dimensión subjetiva • Dimensión social 	A través del relato biográfico se identifican las experiencias asociadas a los procesos transicionales de la biografía y de sus trayectorias asociadas (ARGÜELLO, 2014; DECLORY-MOMBERGER, 2015).

Fuente: Propia de los autores.

El producto autobiográfico y fotobiográfico de la investigación, permitió a los autores hacer una reflexión continua y concienzuda de la discusión teórica y pragmática de la trayectoria pedagógica que aporta la obra de

la maestra Ligia Martínez de Acevedo. Preciando el cultivo narrativo de las ocho categorías/sub-categorías señaladas en la Figura 1 como categorías anticipatorias del estudio para orientar a la profesora en la construc-

ción de su historia de vida y lograr responder a las inquietudes investigativas, se identifican complementariamente 28 categorías

emergentes, resultado de la interpretación, organizadas desde el enfoque biográfico-narrativo (Tabla 2).

Tabla 2 – Categorías emergentes como constitución de la obra autobiográfica desde una perspectiva biográfico-narrativa

Dimensión Subjetiva	Dimensión Social	Dimensión Experiencial
<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad y emotividad • Sistema de creencias • Estructura axiológica • Identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito económico • Contexto • Servicios y calidad de vida. • Sucesos históricos • Características sociales • Familia • Estructura política • Fenómenos sociales • Prácticas culturales • Imaginario social 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito pedagógico • Experiencia traumática. • Prácticas pedagógicas • Políticas educativas • Lineamientos curriculares • Laboralización • Gestión Administrativa • Gestión pedagógica • Relación colegaje • Recursos didácticos • Jornadas Pedagógicas • Otros aprendizajes de la vida rural • Liderazgo social • Reconocimiento

Fuente: Propia de los autores.

A partir de lo expuesto es preciso aclarar que este estudio no tiene un objeto de aproximación de tipo lingüístico, pragmático o sintáctico, de estructura o forma del lenguaje; sin embargo, se tienen en cuenta elementos semánticos que, al actuar como unidades de significación, dan respuesta al problema formulado para comprender el saber pedagógico a partir de la historia de vida de una maestra boyacense en su contexto particular.

La perspectiva analítica, integrativa y experiencial, posibilita hacer una discusión y síntesis de carácter heurístico, que despliega las diferentes dimensiones humanas de forma compleja y profunda sin desconocer los múltiples trayectos constituyentes de la historia de vida de la “maestra-sujeto” del estudio. De esta forma, la discusión aborda el quehacer profesional docente y su función social en un determinado lugar periférico (ruralidad), manifestando el binomio decolonialidad-peda-

gogía (ARGÜELLO, 2016; SOUZA; SANTOS, 2016; LEAL DA COSTA; CAVALCANTE, 2017).

Es así que desde las dimensiones constitutivas de la integración humana, se puede decir que la subjetividad regula las formas sociales a partir de la comprensión histórica (GIROUX, 1997), por eso es importante valorar la historia de vida de los sujetos y percatar desde su interiorización un acercamiento a los sucesos y acontecimientos que se dieron a lo largo de determinado ciclo vital (PUYANA; BARRETO, 1994; PASSEGGI, 2016).

Comprender la dimensión social desde el saber pedagógico es tener en cuenta cómo se han constituido las instituciones, los discursos, las prácticas, instrumentos, técnicas, reformas y las historias de vidas de los sujetos (YARZA DE LOS RÍOS et al, 2015; SOUZA; SANTOS, 2016). Por ello el relato de la historia de vida de la maestra y el uso fotográfico permite un acercamiento a las condiciones sociales y con-

textuales del espacio de profesión-saber de la maestra Ligia durante cuarenta años de servicio a esa comunidad.

La experiencia solo se puede comprender desde la experiencia misma y explicarse a partir de ciertos principios (exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; entre otros) que permiten una mayor comprensión de aquello que (me) sucede y (me) afecta en relación con otros a partir de un acontecimiento (LARROSA, 2006; PASSEGGI, 2016; LEAL DA COSTA; CAVALCANTE, 2017). Es así que, a partir de las reflexiones de los hechos narrados de la historia de vida de la maestra rural, la experiencia se constituye como una dimensión fundamental para reconocer y comprender el saber pedagógico.

Conclusiones

A través de la historia de vida de un sujeto de la educación es posible constituir el saber pedagógico a partir de determinada trayectoria y obra. El aporte que da la escritura autobiográfica como ejercicio metacognitivo y reflexivo, posiciona el quehacer de los maestros rurales de Colombia, a partir de la acción crítica de sí que realiza la participante de este estudio, la profesora Ligia Martínez, constituyendo su obra como construcción y producción intelectual del saber pedagógico en el ámbito rural.

La historia de vida se representa a través de la autobiografía y la fotobiografía, dando respuesta clara a cuestiones históricas, epistémicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, en fin, este tipo de estudios responde a diferentes cuestionamientos de las ciencias sociales, es decir, son dispositivos metodológicos que permiten la comprensión desde fundamentos hermenéuticos centrales, permitiendo acercar al lector a una realidad evidente pero poco conocida, especialmente en escenarios académicos de

educación superior o en eventos de divulgación científica, lo cual le permitirá hacer una mirada crítica y reflexiva de lo que acontece en la escuela rural colombiana.

Se detecta que este estudio tiene un potencial social y pedagógico a nivel nacional y latinoamericano, puesto que es una investigación con un enfoque no convencional, desde *adentro* y no *sobre*, rescatando la realidad educativa y social de una comunidad y escuela rural, desde el protagonismo de su actor, narrador y autor principal del relato autobiográfico, la maestra Ligia Martínez.

Los aspectos constitutivos de esta comprensión, según se ha expuesto, abarcan múltiples dimensiones. En primer lugar, la afectividad es un elemento importante y constituyente del desarrollo del saber pedagógico en cuanto a la identidad del maestro, en la relación estudiante–maestro y el desarrollo de la práctica pedagógica, posibilitando vínculos con colegas y con las familias.

De igual forma, se hace explícita la función axiológica que puede llevar a cabo el educador rural, en términos de desarrollar habilidades sociales para la vida, la convivencia y la paz en sus estudiantes a través de una educación orientada a tales valores. Así, el maestro actúa como sujeto reflexivo y agente social de progreso fuera y dentro de la escuela.

Un maestro que logra identificarse y logra compenetrarse en su contexto socioeducativo, podrá acompañar generaciones diferentes con mejores condiciones de vida, para lo cual son pertinentes los estudios que integran dispositivos biográficos desde la pedagogía como práctica histórica mediada por la cultura corresponsable de un proyecto ético razonable en sus comunidades.

El maestro rural como agente social y político puede empoderar comunidades desde la escuela, siendo ésta una característica de su identidad profesional. La escuela rural puede

llegar a ser una respuesta en el proyecto de vida de los jóvenes campesinos, como fue la experiencia pedagógica que se desarrolló en el caserío de Santa Teresa con la extensión de secundaria en una modalidad media-técnica, orientando a sus estudiantes en actividades agropecuarias, siendo esta una experiencia de la gestión pedagógica de cobertura y extensión educativa de secundaria y media que ayuda a mitigar las problemáticas sociales de los adolescentes y jóvenes del sector, pues generalmente, los adolescentes del campo son activos y desarrollan actividades que les permiten obtener ingresos económicos y esto incide en la deserción escolar.

Por su parte, la familia es un elemento central para la consecución de fines educativos y sociales; gracias a la integración y la interacción de las mismas se identifican otras categorías del saber pedagógico que van más allá de los muros del aula.

La identidad profesional del maestro rural se va construyendo a lo largo del ciclo vital, de acuerdo a las situaciones que influyen en la vida personal. Los logros que alcanza un maestro rural en su escuela o vereda, generalmente le permiten fortalecer lazos de trabajo comunitario que hacen percibir esa identidad institucional en el registro autobiográfico como participante de una identidad intelectual induciendo a la reflexión de su acción pedagógica y social.

Es necesario que los maestros en general reivindiquen el imaginario social del educador hoy, a través de su compromiso y el desarrollo de proyectos investigativos como el expuesto en este trabajo, que tienen el fin de divulgarse en escenarios académicos. La escuela y el maestro rural están llamados a ejercer su autonomía y a construir territorio desde las necesidades locales de su comunidad, en el que sus educandos aprendan para la vida y sean felices en el medio que viven, superando di-

ficultades y problemas concretos. Aunque las condiciones laborales de los maestros están devaluando la dignidad del profesional forjador de la cultura y productor de saber pedagógico, es tiempo aún de inspirar nuevos sentidos en torno al oficio docente

Las políticas educativas actuales continúan respondiendo a parámetros mundiales de tipo capitalista reduciéndola a una educación instruccional, objeto de mercado, en la que se cumpla con estándares mundiales sin importar si hay identidad con los territorios. El profesorado está llamado a transformar estas políticas, desde una posición académica en la que se divulgue en unanimidad su saber pedagógico y se argumente con evidencias que la calidad educativa por decreto no puede pasar por encima de las necesidades locales contextuales cuando es más importante enseñar a vivir con sentido que tener un número calificativo en pruebas censales o paramétricas.

Durante el relato la maestra evidencia que algunos espacios para el diálogo fueron los microcentros, siendo espacios importantes que hoy en día se deben reclamar, para construir de forma colectiva la actualidad educativa, en la que el profesorado tiene la posibilidad de reflexionar, analizar y concluir frente al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de vida y como consecuencia propicien una educación de alto nivel con otro sentido de calidad. Así, la ventaja de los maestros rurales que viven en condiciones de difícil acceso para el desarrollo de su labor, permite que esas mismas circunstancias se conviertan en oportunidades que a través del día a día, logran empoderarse en su comunidad y liderar una pedagogía del contexto.

Referencias

ALCALDÍA MUNICIPAL DE SAN LUIS DE GACENO BOYACÁ. **Diagnóstico Urbano**. Sistema de Documenta-

ción e Información Municipal, 2008. Disponible en: <http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/S/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003.asp>. Accedido el: 1 nov. 2016.

ALCALDÍA DE SAN LUIS DE GACENO - BOYACÁ. **Informe de gestión**. 2016. Disponible en: <http://sanluisdegaceno-boyaca.micolombiadigital.gov.co/sites/sanluisdegaceno-boyaca/content/files/000049/2406_informe-de-gestion-2016--ok.pdf>. Accedido el: 14 nov. 2016.

ÁLVAREZ, Zeimira; PORTA, Luis; SAROSA, María Cristina. Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Argentina, v. 14, n. 3, p. 89-98, ago. 2010.

ARGÜELLO, Andrés. **Educación, biografía y derechos humanos**. Un estudio biográfico de Rodolfo Stave-nhagen. Bogotá: USTA, 2014.

ARGÜELLO, Andrés. Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. **Revista Estudios Pedagógicos Valdivia**, v. 42, n. 3, p. 429-447, 2016.

BANGUERO, Harold; CASTELLAR, Carlos. **Colombia: La Población 1938- 2025**, País, Departamentos y Municipios (Mimeo). Cali: Universidad del Valle, 1991.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana Investigación Educativa**, México D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., v. 19, n. 62, p. 711-734, jul./sep. 2014.

BUSTOS, Antonio. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Granada, España, C.E.I.P. "Juan Ramón Jiménez", v. 11, n. 3, p. 1-26, dic. 2007.

CORVALÁN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, Colombia, FAO-UNESCO, n. 51, p. 40-79, jul./dic. 2006.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada: transiciones y performatividad biográficas**. Medellín: Universidad de Antioquia; Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

DE TEZANOS, Araceli. Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. **Revista Educación y Ciudad**, Francia, n. 12, p. 7-26, 2007.

DÍAZ, Álvaro. **La argumentación escrita**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

DÍAZ, Victor. Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. **TELOS – Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela, Ministerio de Ciencias y Tecnología, v. 6, n. 2, p. 169-193, 2004.

DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. **La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico**. Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC. Bogotá, mayo 2004. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>. Accedido el: 17 jun. 2017.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, México, Universidad Sapienza de Roma, v. 14, n. 44, p. 15-40, may./ago. 2007.

FOLQUE, Maria Assunção; LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. En: ALVES, Carlos; PESSOA, Luciola; DE FREITAS, Michelle. (Orgs.). **Formação de Professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 177-236.

FORERO, Irma. **El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado**. 2013. 133 f. Tesis (Maestría en Educación) – Departamento de Postgrados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método II**. Sobre el círculo de la comprensión (1953). Salamanca, España: Editorial Sígueme, 1998. Disponible en: <http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf>. Accedido el: 23 ago. 2016.

GARBANZO, Guiselle. Condiciones dignas de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción. **Revista Electrónica Educare**, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, v. 15, n. 2, p. 87-109, dic. 2011.

GARCÍA, María; LUBIÁN, Patricia; MORENO, Ana. **La investigación biográfica narrativa en educación**. Universidad Autónoma de Madrid, 2007. Disponible en: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf>. Accedido el: 13 sep. 2016.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**: hacía una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1997.

GONZÁLEZ, Hamlet. **Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía – PSIEP – en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas**. 2016. 454 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud) – CINDE, Universidad de Manizales Manizales, 2016.

GRANJA, Simón. En medio del paro, primas de 60.000 maestros están en riesgo. **Periodico El Tiempo**, Colombia. 15 de mayo de 2017. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/vida/educacion/primas-de-profesores-en-riesgo-por-concepto-de-consejo-de-estado-87762>>. Accedido el: 21 jun. 2017.

GRUPO MEMORIA HISTÓRICA, GMH. **¡Basta ya! Colombia**: memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá, 2013. Disponible en: <<https://www.centrodememoriahistorica.gov>

[co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf](https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf)>. Accedido el: 24 jun. 2017.

JARAMILLO, Patricia. Pobreza rural en Colombia. **Revista Colombiana de Sociología**, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, n. 27, p. 47-62, 2006.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. **Aloma**, Universidad de Barcelona, 26, 2006. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>>. Accedido el: 24 feb. 2017.

LEAL DA COSTA, Conceição. Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. En: FURLANETTO, Ecleide; NACARATO, Adair; GONÇALVES, Terezinha. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 73-98.

LEAL DA COSTA, Conceição; BISCAIA, Constança; ARGÜELLO, Andrés Aprender pensando sobre a própria vida – Um atelier biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociologia de la Educación**, v. 11, n. 2, p. 258-279, 2018. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12445>>. Accedido el: 21 jun. 2017.

LEAL DA COSTA, C.; CAVALCANTE, I. Alteridades(s), escritas de si e reflexão olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 25 n. 10, p. 108-126, 2017. Disponible en: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4411/2785>>. Accedido el: 21 jun. 2017.

MARTÍNEZ-BOOM, Alberto. La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 44, p. 1-33, ene./jun. 2003.

MEJÍA, Marco Raúl. El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. **Revista Educación y Ciudad**, n. 29, p. 16-38, jul./dic. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Manual de implementación Escuela Nueva**: generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primero. Tomo I. Bogotá, 2010, p. 71-82. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/arti>

[cles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf](#)>. Accedido el: 23 oct. 2016.

MIRAUX, Jean-Philippe. **La autobiografía: las escrituras del yo**. Traducción española de Heber Cardoso. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.

MOLANO, Milton; BAQUERO, Pedro. Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 123-133, jul./dic. 2009.

QUINTANA, Diana; MORENO, Claudia. El docente en la sociedad del conocimiento. En: MEMORIAS DEL CONGRESO DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA – La educación en el siglo XXI: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos, III Nacional; II Internacional., 2003, Tunja. **Anales...** Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Octubre 2003. p. 1619-1625.

PARRA, Rodrigo. Estudios sociales sobre el maestro colombiano. **Revista Colombiana de Educación**, CIUP, Bogotá, v. 5, n. 38, p. 31-53, primer semestre 1980.

PARRA, Rodrigo; CASTAÑEDA, Elsa. **La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela** (Vol. I). Tomo 1: Maestros de Bogotá. Bogotá, D. C., Colombia: C. A. Bello, U. D. Ibagué, U. E. Colombia, Edits., 2014. Colciencias. Disponible en: <<https://compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-tomo-i.pdf>>. Accedido el: 01 jun. 2017.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En: MURILLO, Gabriel. (Org.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 103-132.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera**. p. 1-310. Disponible en: <[\[cuerdoFinal.pdf\]\(#\)>. Accedido el: 24 nov. 2016.](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoA-</p></div><div data-bbox=)

PUYANA, Yolanda; BARRETO, Juanita. La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. **Reflexiones Metodológicas**, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, n. 10, p. 185-196, 1994.

ROMERO, Flor Alba. Conflicto armado y escuela en Colombia. En: ROMERO, Flor Alba. (Org.). **Violencia y educación**. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p. 13-32. Disponible en: <http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf>. Accedido el: 23 jun. 2017.

SÁENZ, Javier. El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 8-9, p. 111-123, 2010.

SALAZAR, María Cristina. Elementos pedagógicos para la Educación Primaria en áreas rurales. **Revista Colombiana de Educación**, Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá, n. 2, p. 7-16, 1978.

SALCEDO, Alejandra. **La experiencia pedagógica de profesores de postgrados médicos y quirúrgicos en el Hospital Universitario Clínica San Rafael**. 2014. 431 f. Tesis de Maestría. (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2014.

SALDARRIAGA, Oscar. **Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

SANZ, Fina. **La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente**. Barcelona: Kairós, 2008.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

SERRA, María Verónica. **Escrituras del yo**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2006.

SOTO, Diana Elvira. **La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo**

XX. Tunja: FUDESA, HISULA, SHELA, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SANTOS, Fábio. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. En: SILVA, Maria Abádia da.; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 315-345.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid: Morata, 1984.

SUÁREZ, Diana; LIZ, Andrea; PARRA, Carlos. Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. **Revista Científica General José María Córdova**, Bogotá, v. 13, n. 15, p. 195-229, ene./jun. 2015.

TAMAYO, Luis Alfonso. Tendencias de la Pedagogía en Colombia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Manizales, v. 3, n. 1, p. 65-76, ene./jun. 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>>. Accedido el: 25 may. 2015.

TORRES, Rosa María. Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 8, n. 1-2, p. 117-153, 1985.

TREJO, Ignacio; CORDERO, Ixchel. **Autoentrevistas**

de escritores mexicanos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Educal, 2007.

TRIANA, Alba Nidia. Formación de maestros rurales 1946-1994. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 18, p. 93-118, ene./jun. 2012.

VÁSQUEZ, Teresita; HENAO, Ángela. La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión. **Revista Mi Ración**, Universidad Tecnológica de Pereira, n. 8, p. 1-12, 2008.

VEZUB, Lea Fernanda. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? **Revista DIDAC**, Buenos Aires, n. 46, p. 4-9, otoño 2005.

YARZA DE LOS RÍOS, Víctor; RAMÍREZ, Myriam; FRANCO, Lina; VÁSQUEZ, Nancy. **Narrativas de la educación especial en Medellín. Una construcción polifónica, 1966-2004.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

ZULUAGA, Olga Lucía. **Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.** Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

Recebido em: 28.03.2018

Aprovado em: 14.11.2018

Libia Consuelo Buitrago Rincón Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Especialista en Pedagogía e Investigación en el aula de la Universidad de La Sabana, Magister en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, USTA, Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia. E-mail: libicob12@gmail.com

Carrera 14 Nro. 18-21 Tunja, Teléfono: 742 67 64.

Andrés Argüello Parra Doctor en Pedagogía Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Docente Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Investigador Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. E-mail: jaime.arguello@uptc.edu.co

Avenida Central del Norte, Campus Central, Tunja, Colombia.

Conceição Leal da Costa Doctora en Ciencias de la Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Psicología – CIEP y Colaboradora en CIRBE (París, Francia). Profesora del Departamento de Pedagogía y Educación de la Universidad de Évora, Portugal. E-mail: mclc@uevora.pt

EU... UMA PESQUISADORA NARRATIVA: APRENDENDO A PENSAR E ESCREVER NARRATIVAMENTE¹

■ VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Nesta pesquisa autobiográfica, narro e componho sentidos do meu percurso de pesquisadora, permeado de tensões, de incertezas e de aprendizagem. Meu objetivo inicial foi compreender narrativamente a experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, ao aprender a pensar e a escrever narrativamente. Um desdobramento desse primeiro objetivo, ao narrar a experiência e redigir o texto de pesquisa, foi perceber como são algumas interações entre os membros de um grupo de pesquisa, ou comunidade responsiva. Meu trabalho foi norteado pelas premissas da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), dentre outros pesquisadores. Início este artigo com minha narrativa, apresentando-me e descrevendo o meu contexto: como fui provocada a viver uma história de pesquisa embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. Posteriormente, narro o meu entrar no entre-meu da pesquisa narrativa. Conto histórias vividas nos encontros do grupo de pesquisa, apontando para a importância da prática e do aspecto relacional, e histórias que vivi como parecerista e como organizadora de eventos, reconhecendo minha antiga concepção de busca por verdades e a transição para honrar o fazer colaborativo. Analiso o meu pensar e o meu escrever em direção ao fazer narrativo, tanto em termos das pesquisas que desenvolvo e para além do pesquisar. Narro tensões vivenciadas, ao aprender a pensar e escrever narrativamente, e concluo que o processo é aberto, e o tornar-me pesquisadora está sempre em progresso.

Palavras chave: Pesquisa narrativa. Autobiografia. Percurso de pesquisadora. Histórias que me constituem.

¹ Agradeço à minha supervisora de estágio pós-doutoral, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelos apontamentos ao longo da produção deste texto de pesquisa. Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). Agradeço aos colegas do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) pelas valiosas contribuições.

ABSTRACT **ME... A NARRATIVE INQUIRER: LEARNING TO THINK AND WRITE NARRATIVELY**

In this autobiographical research, I narrate and make meaning of my career as a researcher, permeated by tensions, uncertainties and learning. My initial goal was to narratively understand the experience of becoming a narrative researcher while learning to think and to write narratively. An addition to this first one, when writing the research text and narrating the experience, was to observe what some interactions between the members of a research group, or response community, guided by the premises of narrative research according to Clandinin and Connelly (2000, 2015), among other researchers, are like. Beginning with my narrative, I introduce myself and my context: what led me to live a story of research based on the theoretical-methodological assumptions of narrative inquiry. Subsequently, I narrate my entering the narrative research field in the midst. I tell stories lived in meetings of the research group, pointing to the importance of the practical and the relational, and the stories as a reviewer and in organizing events, recognizing my previous search for truths and, later, my honoring collaborative doing. I analyze my thinking and my writing towards narrative making, both in terms of the research I develop and beyond researching. I narrate the tensions experienced when learning to think and to write narratively, and I conclude that the process is open, and that my becoming is always in progress.

Keywords: Narrative inquiry. Autobiography. Researcher career. Stories to live by.

RESUMEN **YO ... UNA INVESTIGADORA NARRATIVA: APRENDIENDO A PENSAR Y ESCRIBIR NARRATIVAMENTE**

En esta investigación autobiográfica, narro y creo sentido a mi carrera como investigadora, carrera impregnada de tensiones, incertidumbres y aprendizaje. Mi objetivo inicial era comprender narrativamente la experiencia de convertirme en una investigadora narrativa mientras aprendía a pensar y escribir narrativamente. Una adición a esta primera, al escribir el texto de investigación y narrar la experiencia, fue observar cuáles son algunas interacciones entre los miembros de un grupo de investigación o comunidad de respuesta, guiados por las premisas de la investigación narrativa según Clandinin y Connelly (2000, 2015), entre otros investigadores. Comenzando con mi narrativa, me presento a mí misma y a mi contexto: lo que me llevó a vivir una historia de investigación basada en los supuestos teórico-metodológicos de la investigación narrativa. Posteriormente,

te, narro mi ingreso al campo de investigación narrativa en medio. Cuento historias vividas en reuniones del grupo de investigación, señalando la importancia de lo práctico y de lo relacional, de las historias como revisora y en organización de eventos, reconociendo mi búsqueda anterior de verdades y, más tarde, mi homenaje a la colaboración. Analizo mi pensamiento y mi escritura hacia la narrativa, tanto de la investigación que desarrollo como de más allá de la investigación. Narro las tensiones experimentadas al aprender a pensar y escribir de forma narrativa, y llego a la conclusión de que el proceso es abierto y que mi conversión siempre está en progreso. **Palavras clave:** Investigación narrativa. Autobiografía. Carrera investigadora. Historias para vivir.

Introdução

O percurso de um pesquisador é permeado de inquietações, de incertezas, e, felizmente, de aprendizagem. Como pesquisadora, percorro caminhos dinâmicos e complexos na busca de conhecer melhor meu contexto acadêmico e profissional e, também, a mim mesma. Foi nesse percurso que vivi a experiência de me tornar uma pesquisadora narrativa; segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 84), o pesquisador narrativo interessa-se pelos termos da investigação narrativa e “os espaços que esses termos criam”.

Meu objetivo inicial foi compreender narrativamente a experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, ao passo em que fui aprendendo a pensar e a escrever narrativamente. Conduzo assim uma investigação autobiográfica, que pressupõe o propósito do pesquisador/escritor refletir sobre a sociabilidade da experiência, introspectivamente e extrospectivamente. Segundo Freeman (2007, p. 131), “a autobiografia, no lugar de ser vista como uma expressão do *self*, é mais apropriadamente vista como sua fonte, de forma que o *self* se torna um tipo de invenção criativa”,² um artefato escrito possível de ser atingido. Move-

me além da dicotomia de verdade ou falsidade e reconheço a dimensão estética³ da autobiografia, ou seja, a forma como me relaciono com a experiência.

Um desdobramento foi que, ao abordar as dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar, em movimentos introspectivos, extrospectivos, retrospectivos e prospectivos (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015), narrei não apenas a minha experiência, mas as interações entre os membros de um grupo de pesquisa narrativa. São as histórias que conto, vividas com os membros desse grupo, que permeiam o meu processo de aprendizagem de pensar e escrever narrativamente.

Este texto de pesquisa está organizado em seis outras seções, além desta introdução. Primeiramente, apresento minha narrativa inicial, abordando quem sou e o contexto da pesquisa. Em segundo lugar, narro meu primeiro contato de fôlego com a pesquisa narrativa e explano o porquê considero este contato entrar no entremeio. Na sequência, problematizo como o meu pensar/escrever está constituído e como ele se move em direção ao fazer narrativo. Na

2 Essa e demais traduções são de minha responsabilidade.

3 “Estético”, na pesquisa narrativa, refere-se a como as experiências são apreciadas, nem sempre de uma forma positiva e congruente, considerando-se as diferentes instâncias (CONNELLY; CLANDININ, 1988).

quarta seção, narro e componho sentido do processo de pensar e escrever narrativamente, em contextos além dos encontros do grupo de pesquisa. Continuo com as narrativas que ilustram as tensões vivenciadas, ao aprender a pensar e escrever narrativamente, e finalizo com algumas considerações.

Quem eu sou na pesquisa narrativa autobiográfica

Apresento, nesta seção, um momento de minha autobiografia e descrevo brevemente o contexto para o meu *puzzle* (as minhas indagações) de pesquisa, e para o pensar e escrever os textos de campo e a composição de sentidos. Nas palavras de Mello, Murphy e Clandinin (2016, p. 568), “envolver-se na pesquisa narrativa autobiográfica faz parte de qualquer pesquisa narrativa. Não é um trabalho fácil, mas é importante que comecemos cada pesquisa narrativa com esta tarefa”. Isso quer dizer que, mesmo que nem toda pesquisa narrativa seja autobiográfica, ao iniciar uma pesquisa narrativa, é importante considerar quem somos na paisagem da pesquisa, e esse olhar para nós mesmos tem um caráter autobiográfico.

Terminei meu doutorado em 2011, e já vislumbrava a possibilidade de um pós-doutorado. Desde então já sabia o público-alvo com o qual queria trabalhar: a minha pesquisa de mestrado foi com professores em serviço, a de doutorado com professores pré-serviço, e no pós-doutorado queria trabalhar com alunos de Ensino Médio. Já sabia que também queria compreender melhor o papel dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, comecei a ler obras relacionadas ao tema, especialmente aquelas escritas por linguistas e por educadores renomados, com publicações de livros e artigos. Passei a orientar a iniciação científica tendo jogos como tema, e desenvolvi algumas atividades

de extensão com base na temática. Em julho de 2014, recebi uma mensagem com uma oportunidade de pós-doutorado nos Estados Unidos, com bolsa da Fulbright. Fiquei muito interessada, li o edital, pensei em uma proposta e entrei em contato com um dos autores de maior prestígio da área, quando o assunto é jogos digitais.

Na mensagem, apresentei-me ao orientador pretendido informando quando havia terminado meu doutorado e o meu desejo de participar do edital da Fulbright, para o programa de bolsas de agosto/setembro de 2015. Expliquei que estava interessada em ampliar meus conhecimentos sobre o impacto de jogar nas experiências de aprendizagem corporificadas no contexto em que atuava: como professora de inglês para alunos de Ensino Médio. Desculpei-me por escrever tendo apenas duas semanas para fazer minha inscrição, mas expliquei que só tinha visto a oportunidade naquela data, e assim decidi arriscar-me e escrever para saber de sua disponibilidade para me orientar.

Recebi uma resposta logo na sequência, na qual o orientador pretendido explicava que ele não poderia ser o supervisor, e indicava outro professor da área de jogos e coordenador de um centro específico acerca da temática, como possível supervisor. Tentei conseguir toda a documentação para me inscrever no edital para ser orientada pelo professor indicado, mas infelizmente não o fiz em tempo hábil, e não concorri à vaga com a qual sonhava na época.

Fiquei um pouco frustrada, mas sabia que teria a oportunidade de tentar esse edital nos anos posteriores. Só que no ano seguinte, eu não tentei esse edital. Depois da minha tentativa frustrada, eu fiquei pensando que é muito comum seguir as normas da narrativa dominante da universidade, a de uma paisagem de conhecimento profissional que valoriza tanto o se tornar *expert* na produção de conhecimento, como o fazer prescrições para

a melhoria das práticas educacionais (CLANDININ; CONNELLY, 1998). Considerei a reflexão dos autores sobre a necessidade de recontar minhas histórias pessoais, para viver narrativas sociais diferentes na paisagem do conhecimento profissional, e comecei a considerar algo para mim inusitado: E se eu fizesse diferente? E se eu tentasse ver com meus próprios alunos de Ensino Médio como eles utilizam os jogos? Como eles aprendem com esses jogos?

Ao imaginar essas possibilidades, lembrei-me de que, no final de 2014, fiz um curso EaD sobre o jogo *Trace Effects*,⁴ pela Universidade de Oregon, por ter conseguido uma bolsa via Embaixada dos Estados Unidos, e a experiência que vivenciei foi a de usar o jogo com um grupo de alunos, e observar como eles utilizavam o referido jogo para ampliar seus conhecimentos de língua inglesa. Foi uma experiência com a qual aprendi muito; pois percebi que eles poderiam me contar histórias de engajamento, acerca dos obstáculos enfrentados, de como estavam se apropriando, não apenas do jogo que selecionei, mas de outros que eles decidiram jogar. Se eu queria escutar suas histórias, o caminho metodológico que me parecia mais apropriado seria a pesquisa narrativa (eu já tinha tido contato com esse caminho teórico-metodológico, quando fui banca de algumas qualificações e defesas de mestrado). A pesquisadora com ampla experiência em pesquisa narrativa e que poderia me orientar estava bem pertinho de mim. Posso dizer hoje que entendo que troquei uma experiência que me daria *status* e uma possível visão mais global por outra que me permitiria conhecer melhor o local, o meu contexto de atuação. Sinto-me contente por ter saído da posição de *expert* para uma nova aventura de aprender com meus alunos.

Tomada a decisão, comecei a redigir meu projeto para pleitear uma vaga do Programa

⁴ Disponível em: <<https://traceeffects.state.gov/>>.

Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES e a pensar em outros motivos que me levaram a tomar aquela decisão, além da que expus no parágrafo anterior. Sempre gostei de histórias, e de após ler essas histórias, contá-las para meus filhos e para meus alunos, alterando a voz e encenando cada parte, como se estivéssemos dentro delas. Talvez esse seja um motivo não muito relacionado à minha vivência enquanto pesquisadora, mas parte do meu conhecimento prático-pessoal. Além disso, como docente e pesquisadora, estou cada vez mais determinada a ouvir meus alunos e a aprender com eles, por isso escutar suas histórias e vivenciar experiências sendo narradas por eles me pareceu um caminho interessante a percorrer.

Entrando no entremeio: conhecendo em campo a pesquisa narrativa

Projeto aprovado e supervisão aceita, comecei a viver a experiência de me tornar pesquisadora narrativa, em meados de 2016. Fui toda animada para meu primeiro encontro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP. Lembro-me de percorrer as seis quadras entre o apartamento das minhas filhas e a universidade, sentindo-me uma estudante de graduação: calça jeans, botas, mochila nas costas, pronta para iniciar uma nova etapa da minha vida. Fui para a porta da sala no bloco 5M onde nos reuniríamos. Achei que a reunião seria às 8:00, então já estava a postos às 7:50, mas o tempo passou e já eram 8:10 e ainda estava lá sozinha. Será que fui para o local errado? “Melhor esperar mais um pouco”, pensei. Passou um pouco e chegou uma colega, que me disse que a reunião deveria ser às 8:30, por isso aguardamos a chegada da líder do grupo, que abriu a porta para nós.

Aos poucos comecei a compreender a dinâmica do GPNEP: os membros traziam o *status*

de suas pesquisas, ou alguma questão para ser debatida, ou ainda narrativas para serem lidas e comentadas, e as interações partiam daí, sem um limite definido para onde deveriam fluir. Por exemplo, alguém poderia trazer uma narrativa de sua pesquisa e outro membro poderia refletir sobre pontos que estava pesquisando, motivado pela narrativa escutada. Naquele dia, um dos gnpnebianos discorreu sobre seu projeto de pesquisa no qual abordaria questões de gênero e de heteronormatividade em ambientes escolares. Achei o tema muito intrigante e aprendi pelas palavras da líder do grupo que a pesquisa narrativa se interessa por temas evadidos da sala de aula, e por isso ela ficava muito feliz que aquele orientando tivesse decidido por esse tema. “Currículo *queer*” foi mencionado como um tema que ele deveria estudar, e assim que ouvi o termo me lembrei de um texto do livro de Denzin e Lincoln (2006), acerca de pesquisa qualitativa, que tinha um capítulo sobre Teoria *Queer*.⁵ Prometi levar o livro no encontro seguinte.

Durante a explicação do colega, e das interações com os demais participantes do grupo, fui repensando a minha pesquisa e entendi que as turmas, nas quais eu conduziria a investigação, teriam todos os alunos como participantes indiretos, e que seria importante selecionar apenas dois ou três como participantes diretos, para um aprofundamento maior. Na sequência, outra gnpnebianiana leu três narrativas que comporiam a introdução de sua tese de doutorado acerca da identidade do professor de inglês, no que se refere à colonização e à aculturação. Enquanto ela lia, eu pensava na proposta de Resende (2009) de “identidade fractalizada”, tese embasada no Paradigma da Complexidade, minha área de pesquisa no doutoramento. Fiquei pensando que não se tratava de uma identidade única, ou mesmo

5 “[...] a pesquisa na área da sexualidade inaugurou uma nova fase no início dos anos 1990 com o surgimento da ‘teoria queer’” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 347).

fragmentada, dividida em partes, mas múltipla e dinâmica. A orientadora sugeriu alguns nomes de pesquisadores para que sua orientanda entendesse melhor a questão da globalização – Ali Abdi e Lynette Schultz. As discussões continuaram, falamos de geladoteca (livros em uma geladeira antiga usada como prateleira), de um evento que aconteceria em setembro e de outro em novembro. Fiz uma anotação que deveria ler o livro de Dewey *Experience and Education* (1938), e ao fim da reunião já estava cheia de dúvidas acerca de meu projeto inicial.

Iniciei a leitura do livro de Dewey de 1938, *Experience and Education*, em sua edição de 1997. Pensei estar começando do começo, já que Clandinin e Connelly (2000) se embasaram em Dewey para a proposta da pesquisa narrativa que defendem. Encantei-me com sua proposta teórica imediatamente e pensei como alguém poderia ter uma visão tão futurista, não-reducionista e ciente da importância da experiência, no início do século XX. Olhando as minhas anotações sobre o livro, em meu caderno de estudos, observo como me movi retrospectivamente e prospectivamente, ao fazer a leitura. Em meio ao fichamento com as ideias principais do texto escritas em tinta preta, fiz várias anotações em tinta azul e vermelha, nas entrelinhas e nas margens.

Em algumas delas, eu retomava minhas experiências da dissertação de mestrado [*Experiential continuum*⁶ – tem a ver com minha epígrafe de dissertação *All experience is an arch to build upon*⁷]⁸ e da tese de doutorado [*Obstacles* – lembra-me restrições possibilitadoras; o Van Lier aponta que contexto é o 3º interlocutor]. Em outras, eu me direcionava às possíveis experiências futuras, em relação a alterações no meu projeto de pesquisa, outras traçando planos para apresentações acadêmi-

6 Tradução: contínuo experiencial.

7 Tradução: Toda experiência é um arco sobre o qual construímos.

8 Os trechos marcados com colchetes [] referem-se aos trechos copiados de meus cadernos de estudo.

cas [*the organic connection between education and personal experience*,⁹ essa citação pode me ajudar no resumo do SIELP], e ainda outras pensando em novas formas de vivenciar minhas experiências docentes [Tenho que repensar o foco que estava dando para o TOEIC, em minhas aulas].

No meio da leitura do livro, quando li sobre como a escola tradicional valorizava o silêncio como virtude primária, resolvi escrever uma narrativa de uma experiência vivida. Pensar em situações vividas e em exemplos práticos sempre me ajuda a compreender construtos teóricos, e no início do meu caminhar pela trajetória narrativa, entendo que fiz o mesmo percurso: busquei histórias que encaixassem na teoria. Inicialmente, esse hábito não me incomodou, pois já estava acostumada a agir assim, fazia (e ainda faz, algumas vezes) parte do meu *modus operandi* enquanto pesquisadora. Além de evidenciarem movimentos retrospectivos e prospectivos, minhas anotações nas entrelinhas e nas margens mostram o meu diálogo com o texto, aquilo que compreendi [Ah, os critérios estão imbricados] e o que me inquietou [O que me perturba no texto de Dewey é que observo uma busca por um “método”, que pode se relacionar a “causa e efeito”. Será que entendi direito?].

Minhas primeiras experiências permitem-me compreender que entrei para a pesquisa narrativa e iniciei minhas relações com os outros pesquisadores narrativos no entremeio, ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015), na minha vida como pesquisadora e como pessoa, em movimento (CLANDININ, 2013). O pressuposto de estar começando do começo passou a não fazer sentido. Hoje percebo que as relações estavam sendo construídas a partir dos diálogos durante as reuniões, mas também vislumbro os sentidos singulares

⁹ Tradução: a conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal.

que cada um estava compondo no que poderia parecer o mesmo tempo e espaço. Eu estava compondo os meus sentidos. Ainda reconheço a influência do meu percurso enquanto pesquisadora até então, o meu compor de sentidos em um movimento retrospectivo: as experiências prévias alterando as condições objetivas a partir das quais experiências subsequentes acontecem (DEWEY, 1997). Vislumbro também novas formas para recontar e reviver minhas experiências de construção de conhecimento, que possam me levar a viver narrativas, na paisagem de conhecimento profissional, diferentes das que vivenciei.

Atentando para como penso e escrevo: em direção ao fazer narrativo

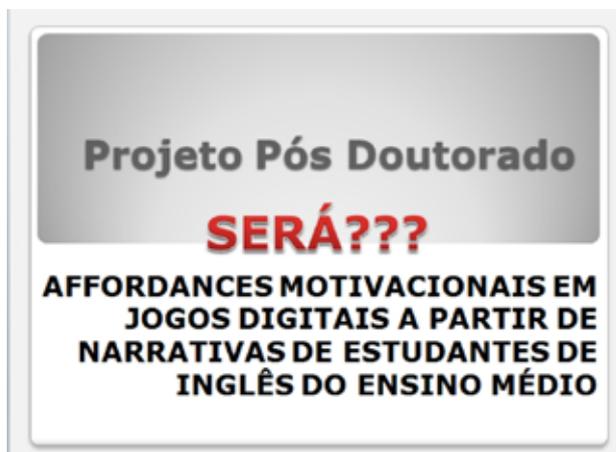
Na segunda reunião de que participei, à medida que alguns pesquisadores foram falando de suas pesquisas, fui tomando notas. Queria fazer o mesmo que tinha feito na reunião anterior quando outros colegas gnpelianos explicaram seus temas de pesquisa para conhecer os trabalhos sendo desenvolvidos pelo grupo. Listei todos os membros e coloquei ✓(confere) na frente dos nomes de quem já havia falado seu tema.

Na última parte do encontro, a dinâmica de interação foi diferente: uma colega apresentou um capítulo de livro que havia lido e discutimos sobre o tema. Nesse dia, escutei que o pesquisador narrativo “parte da experiência para saber o que se quer investigar e compõe sentido junto com os participantes”. Critiquei-me ao compreender que eu partia da teoria e não da experiência, e comecei a compreender que perguntar as opiniões dos meus participantes via questionário ou entrevista, como estava habituada a fazer em minhas pesquisas anteriores, poderia até ser ouvir as vozes deles, mas não na amplitude do fazer junto. Tinha que repensar meu projeto de pesquisa.

Perguntei aos membros do grupo se poderia apresentar meu projeto na semana seguinte.

Fiquei a semana toda repensando meu projeto, fazendo leituras que me esclarecessem acerca de pesquisa narrativa, lendo os projetos que os colegas socializaram no grupo do Google, e a palavra recorrente que vinha a minha mente era SERÁ? Comecei a duvidar do caminho teórico-metodológico que tracei quando escrevi o projeto. O que estava propondo era coletar narrativas e analisá-las seguindo um arcabouço teórico predefinido e não o percurso da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015). Resolvi reler meus últimos artigos publicados indagando-me acerca da conexão entre a forma de conduzir pesquisas, que estava naturalizada no meu fazer, e essa nova proposta, e entendi que as pesquisas anteriores me ofereceram experiência e amadurecimento acadêmico, mas não deveriam nortear minhas ações, caso eu desejasse seguir esse novo caminho. Ao preparar minha apresentação para o grupo de pesquisa, resolvi copiar o que havia planejado fazer e marcar os textos dos slides, desde o título que havia colocado, com a palavra SERÁ? – como ilustro a seguir.

Imagem 1: Primeiro slide da apresentação do Projeto de Pós-Doutorado.

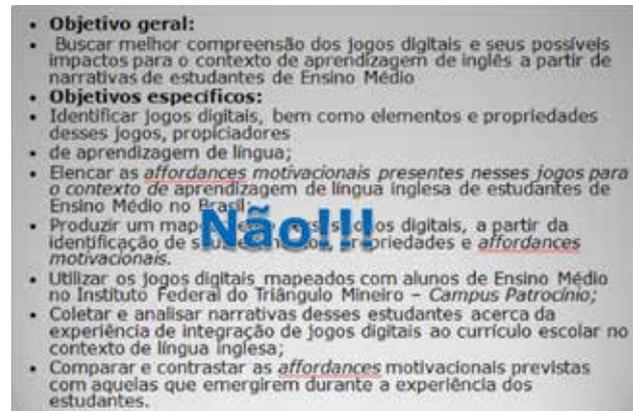


Fonte: Arquivos digitais da autora.

Aos poucos, esse SERÁ? tinha se transformado em NÃO!!! e foi assim que encerrei os

slides da apresentação, com os objetivos delineados *a priori* e a certeza de que teria que reescrever o projeto, materializada pela palavra NÃO!!!, como mostro na seguinte imagem:

Imagem 2: Último slide da apresentação do Projeto de Pós-Doutorado.



Fonte: Arquivos digitais da autora.

Apresentei para os membros do grupo meu plano inicial, questionando-me em cada uma das escolhas anteriores e informei a minha decisão de reescrita do projeto, prometendo reapresentá-lo em breve. Naquele encontro, uma colega apresentou sua dissertação, que seria defendida no mês seguinte. Apreendi mais um pouco sobre os termos da pesquisa narrativa: ‘sentido’ no lugar de ‘significado’ e ‘composição de textos de campo’ no lugar de ‘composição de material documentário’ já que é o pesquisador narrativo que atribui e compõe sentido, é o olhar dele, não é algo estático e dado *a priori*. Além das expressões utilizadas por pesquisadores narrativos, tomei nota de uma recomendação da líder do grupo: para que sempre “pensássemos com os dedos no teclado” para não perdermos os *insights*.

Encontramo-nos novamente e duas experiências marcaram-me naquele encontro. A primeira foi compreender que uma história convida a outras histórias. Um gnpiano apresentou a narrativa inicial da sua tese – na qual ele narrou, por meio de uma dramatização, sua primeira experiência jogando o jogo *Street*

Fighter.¹⁰ Logo outro colega contou outra história instigado pelo que acabara de ouvir. Levantamos possíveis sentidos que ele poderia estar compondo em sua história. Foi um momento rico e divertido. A segunda experiência foi a socialização de um *insight* por outra colega. Lembro-me dela apontar a importância do conceito de “espaços seguros”, de Murphy, Huber e Clandinin (2012, p. 228) e como ela compreendeu isso a partir das experiências vividas com os participantes de sua pesquisa. Naquele momento, consegui um exemplo de partir das narrativas (que eu chamava de dados), das experiências vividas, para os construtos teóricos. Uma pergunta poderia resumir minha ansiedade naquele momento do encontro do GPNEP: será que eu seria capaz de fazer o mesmo?

As inquietações continuaram e as oportunidades de recontar e reviver minhas experiências de me tornar pesquisadora narrativa se ampliaram. Para o seminário da pós-graduação, negociamos a leitura do livro *Engaging in narrative inquiry*¹¹ (CLANDININ, 2013). Dividimos os capítulos do livro para que diferentes membros do grupo se responsabilizassem por ler e apresentar. Eu me incumbi de apresentar o Capítulo 7, *Beginning with living stories: visiting ‘the fort’*,¹² em parceria com uma colega que apresentaria o Capítulo 8. Fiz a leitura dos dois capítulos e enviei o fichamento que fiz do sétimo capítulo para minha parceira de trabalho. Notei que as composições de sentidos se repetiam nos dois capítulos, por isso propus contar a narrativa, a colega falaria da composição de sentidos, e eu acrescentaria caso acreditasse necessário.

A parceria foi muito enriquecedora, trocamos mensagens, nos organizamos. Para apresentar a história das crianças que visitam um museu junto com sua professora e com as

pesquisadoras narrativas para conhecer mais como era a vida dos nativos canadenses na época da colonização, tive a ideia de conseguir mais um parceiro – meu filho. Ele adora desenhar, pintar e colorir. Ele costuma usar papel quadriculado e faz os personagens da DC e da Marvel em formato de Minecraft. Pedi que ele fizesse os personagens da história para depois recortar e colar em um espetinho para fazer fantoches para usar em um palco de teatro de fantoches. Foram dias de interação para que ele produzisse os fantoches – contei a história para ele e descrevi os personagens. Ele idealizava o que faria e vinha me pedir sugestões. Planejei o *script* a partir do fichamento que havia feito e apresentei a história para os colegas do GPNEP, com a ajuda do palco e dos fantoches, que apresento na Imagem 3, a seguir:

Imagem 3: Registros da apresentação de teatro de fantoches sobre capítulo de livro.



Fonte: Arquivos fotográficos disponíveis no Facebook.

¹⁰ Tradução: Lutador de rua.

¹¹ Tradução: Engajamento na pesquisa narrativa.

¹² Tradução: Começando com histórias vividas: visitando ‘o forte’.

Senti uma satisfação enorme de poder incluir meu filho naquele momento do meu estágio de pós-doutoramento e pude compreender novamente que os conhecimentos prático-profissional e prático-pessoal estão imbricados. O semblante de meus colegas de grupo quando fiz a apresentação de teatro de fantoche, com produção artística de uma criança de 8 anos – que com certeza eu não teria feito tão bem – não foi de “Ai, que infantil” ou “Um grupo de pesquisa devia ser mais sério”. Pelo contrário, acredito que vi olhares me dizendo: “Que divertido!” ou “Olha como teoria pode ser apresentada de forma criativa”. Pode ser que se eu não estivesse imbuída de um fazer relacional para essa tarefa, ao invés de incluir meu filho, poderia tê-lo expulsado da sala de estudos alegando precisar me concentrar [acho que já tinha feito isso algumas vezes].

Ao repensar como penso e escrevo, a partir dos momentos vivenciados, estudando a pesquisa narrativa, pude questionar minha compreensão epistemológica da centralidade da teoria em meu fazer como pesquisadora, e vislumbrar a proposta de McNiff (2007), de que minha história poderia ser minha teoria educacional de vida e que a validade estava relacionada à ideia de boas práticas e histórias de pesquisa. Além disso, passei a compreender que se tornar uma pesquisadora narrativa é um processo aberto, um trabalho em progresso (CLANDININ; CAINE; ESTEFAN; HUBER; MURPHY; STEEVES, 2015). O pesquisador narrativo permanece no fazer narrativo, de forma relacional, da maneira como vivi na minha relação com meus colegas gnepianos e, ainda, com o meu filho. Esse fazer envolve ouvir, falar e escrever, sem a busca por categoria ou teorias generalizadas, mas sim um espaço assumido, materializando uma gama de termos que apontam para uma preocupação com a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

Pensando e escrevendo narrativamente em outros contextos: um processo

Minha aprendizagem e minhas inquietações não se limitaram às interações durante os encontros do grupo de pesquisa. Participei de uma série de bancas de qualificação e de defesa, tanto de mestrado como de doutorado, nas quais vivenciei um intenso relacionar do que estava estudando com o que estava avaliando. Geralmente, a estrutura do relatório de apreciação do trabalho que faço, após a leitura do texto e anotações no volume impresso, segue minimamente as seguintes partes:

Pontos positivos do trabalho: ✓

Em relação à formatação – ABNT: ✓

Em relação à redação: ✓

Em relação ao conteúdo: ✓

Além dessas partes, às vezes listo os trechos que carecem de maior elaboração, acrescento sugestões de leitura ou mesmo questões que vão para além da proposta de pesquisa em questão, seção do meu relatório que intitulo de CURIOSIDADES MINHAS. Foi nessa seção de um relatório de apreciação de qualificação de doutorado, que encontrei um primeiro indício de mudança no percurso de me tornar uma pesquisadora narrativa, no que se refere ao meu olhar ao ler os textos [Ainda me perturbam as indagações sem problematização posterior. Queria entender isso melhor!] (página 67).

Algo que me incomodava nos textos de pesquisa narrativa era quando os autores listavam uma série de perguntas, algumas iniciadas com ‘Será?’ e depois não as retomavam. “Ora, se é uma pesquisa, as perguntas merecem respostas, não se pode ficar só nas elucubrações”, eu pensava. Iniciando minhas leituras acerca da pesquisa narrativa, com-

preendi que essa estrutura textual era muito comum para apresentar as indagações de pesquisa, aquilo que inquieta o narrador, e isso quer dizer pensar narrativamente. Contudo, perceber tal estrutura de redação lá na página 67 do texto de qualificação de doutorado que estava avaliando, ou seja, não como indagações de pesquisa, não na introdução, ainda me perturbou, mesmo após alguns meses de leitura acerca da pesquisa narrativa. Acredito que ainda pensava que poderia obter respostas para as perguntas postas, que não fossem apenas uma versão, um olhar, “*an angle of repose*” (uma instância) nos termos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001, p. 34).

Minha experiência com pesquisa-ação no mestrado e etnografia virtual no doutorado parecem ter me conduzido por um caminho qualitativo, no qual eu atentava para a não-neutralidade do pesquisador e a complexidade, as múltiplas perspectivas, ao se estudar um fenômeno, mas foi necessário um percurso distinto para que eu entendesse que o meu texto de pesquisa era apenas uma das versões que poderiam ser contadas. Isso me remete a um trecho de Ely; Vinz; Downing e Anzul (2001, p. 18):

Eu comparo o antropólogo com ele. Todas as mensagens verdadeiramente informativas têm uma dimensão maliciosa que nos move de nossas expectativas comuns. O mensageiro tem poder apenas se ele é ouvido. Quando Hermes assumiu a tarefa de mensageiro dos deuses, ele prometeu a Zeus que não mentiria. Ele não prometeu contar toda a verdade. Zeus entendeu. O etnógrafo não.

Penso que na minha busca por respostas, queria contar a verdade em meus textos de pesquisa e ver essa verdade sendo contada nos textos de pesquisa de outrem. Não entendi, diferentemente de Zeus, que, como uma mensageira, as mensagens que eu transmitia eram uma posição tomada por mim no con-

texto da experiência vivida, não eram mentiras, mas também estavam longe da verdade absoluta. Os textos de pesquisa estão paulatinamente sendo vistos por mim como histórias contadas por pesquisadores que atribuem sentidos distintos, afetados pelas sutilezas do olhar e da vivência.

Um segundo indicador de mudança do meu olhar, ao ler textos de pesquisa, refere-se ao fato de perguntas progressivamente tomarem o lugar das afirmações. Curiosa ao pensar na forma que tenho escrito minhas arguições, retomei o volume da primeira qualificação de mestrado que participei, em 2010, coincidentemente um texto de pesquisa narrativa. Além das típicas correções e sugestões de leitura, os pontos de interrogação referiam-se mais a trechos que deveriam ser esclarecidos e propostas de alteração para o que eu achava mais apropriado. Retomando uma qualificação de doutorado de 2016, percebo mais questões e algumas delas genuínas.

- Página 7: será que foi tão simples assim?
- Página 28: Elaborar melhor a questão dos textos encontrados, de quando a quando, como você selecionou os textos que lia a partir do primeiro filtro?
- Página 48 – quando você traz essa referência, seria a mesma perspectiva de pesquisa narrativa?
- Página 61: Você pretende problematizar o conceito de mediação com seus participantes?

Observo que minhas arguições vêm deixando de ser tão pontuais e muitas vezes dando receita, para intervenções mais provocativas. Vivenciei essa forma de dar *feedback* nos encontros do GPNEP: eu, sempre afoita para dar as respostas, e a líder do grupo com sua postura narrativa, escutava as histórias, e indagava: “Por que você decidiu contar essa história? Por que isso te chamou a atenção? O que você

compreendeu dessa experiência? Como você se sente ao contar essa experiência?” Ela ouvia as opiniões dos membros do GPNEP e os instigava a elaborar mais, a questionar o que estavam defendendo. Percebi a mesma postura dos outros membros mais experientes do grupo, e, aos poucos, passei a tentar ouvir mais, no lugar de ficar tão apressada para emitir minhas opiniões. Acredito que essa é uma mudança que está em processo e deve cada vez mais refletir não apenas nas experiências em bancas, mas também no meu fazer docente. Por que sempre responder ao aluno prontamente? Por que não questionar? Por que às vezes não apenas ficar em silêncio?

Recentemente, assistindo ao episódio “Peripatéticos” da série espanhola – com áudio original em catalão – Mérli,¹³ fui surpreendida com uma cena em que os alunos caminhavam – imitando os discípulos de Aristóteles, os Peripatéticos, que costumavam andar em círculos enquanto refletiam. Nessa cena, ao ser questionado porque caminhavam, o professor simplesmente parou e ficou em silêncio. Como esperava, isso incomodou os alunos. Eles estão tão acostumados a terem professores como eu, que, ao perguntados, devolvem explicações detalhadas, demonstrando seu conhecimento acerca do assunto, que quando recebem perguntas ou silêncio como resposta tendem a se sentir desconfortáveis. Confesso que é mais fácil ser um professor respondedor, assim, por um lado, você já mostra rapidamente quem tem mais conhecimento da área de estudo e previne questionamentos sobre sua competência enquanto profissional, por outro lado, você sente que sua missão está cumprida, já que ensinou ao aluno o que ele queria saber. Contudo, encanta-me a habilidade dos professores perguntadores e silenciosos, e tenho me empenhado a ser mais perguntadora e mais silenciosa.

¹³ Informações disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EyZ8e1FfIVM>>.

Outra mudança que destaco se refere ao fazer colaborativo que a pesquisa narrativa pressupõe. Narro a experiência de um evento acadêmico de Pesquisa Narrativa, organizado pelos membros do GPNEP, que me fez atentar para a colaboração. Tivemos as presenças ilustres de dois pesquisadores canadenses, em uma programação bem convidativa. A riqueza do evento começou na fase de planejamento e organização. Assim que a líder do GPNEP informou a vinda dos professores convidados, articulamos as tarefas, decidimos colaborativamente os textos, tanto em português como em inglês, criamos uma identidade visual para o evento, e aprendi como era bom trabalhar com aquela equipe.

A roda de conversa desse evento provocou muitas inquietações em mim, à medida que escutava. Enquanto os autores contavam os contextos de suas vidas e suas experiências como pesquisadores narrativos, eu ponderava como muitas vezes no início da minha carreira eu tentava separar a minha vida pessoal da profissional, “quando entro na sala de aula, fecho a porta e deixo todos os meus problemas do lado de fora”, costumava dizer. E ali estava eu, agora com uma postura mais madura para entender como o pessoal e o profissional estão imbricados, frente a pesquisadores narrativos experientes que marcam essa vinculação narrando suas vidas e suas experiências.

Ao escutar sobre compor textos de pesquisa que realmente atentem para o relacional, pedi a palavra e expliquei aos professores como me incomodava o fato de que, quando desenvolvemos nossas pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada, tentamos que nossos participantes nos deem *feedback* sobre os resultados da pesquisa desenvolvida, mas sem obter sucesso. Conteí que uma de minhas orientandas de mestrado enviou o texto final para os professores que participaram de sua pesquisa com dois meses de antecedência da

data em que deveria entregar o volume, pedindo a opinião deles, se tinham sugestões de alteração, se discordavam de algo. Mesmo ela tendo insistido bastante, não obteve esse *feedback* e defendeu da forma que estava. Em outros casos, o pesquisador mostra o texto para o participante que diz que está bom do jeito que está, talvez por não dar muita importância à pesquisa ou por achar que, se aquela pessoa é um pesquisador, tem autoridade para escrever o texto de pesquisa sem ser questionado.

Os professores explicaram que na pesquisa narrativa não se envia uma versão finalizada para que os participantes forneçam seus pareceres. Em vez disso, os textos intermediários e finais são construídos junto com os participantes, de forma relacional. Faz-se necessário agendar encontros, conversar com os participantes sobre o texto em construção. Uma sugestão foi que, ao mostrar o texto para o participante, ele não esteja com cara de finalizado, talvez até em rascunho escrito, com notas nas margens, com pontos de interrogação, para que o participante entenda que suas opiniões são realmente bem-vindas. Por mais desafiadora que a proposta parecesse, uma postura relacional fez todo sentido para mim. “É, isso é fazer junto”, concluí.

Depois da roda de conversa, da sessão de autógrafos do livro *Pesquisa Narrativa*, engajamos em conversas muito profícuas, falamos de Dewey, do Canadá, do Brasil, de cultura, de comida...

Compreendi que o fazer narrativo compreende deslocamentos não apenas na temporalidade (retrospectivamente e prospectivamente) e na sociabilidade (introspectivamente e extrospectivamente), mas também na dimensão do lugar, que se refere “às fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa”, de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 86). Percebo que a sequência de lugares nos quais vivo minha aprendizagem acerca

do fazer narrativo vai além do espaço acadêmico (na pesquisa, no grupo de estudos e nos pareceres), presente nos momentos de conversa, de assistir séries, do cotidiano em geral.

Tensões sobre aprender a pensar e escrever narrativamente

Minha aprendizagem depois de entrar no GP-NEP nem sempre aconteceu de forma indolor – ao contar minhas histórias fui descobrindo algumas de minhas fraquezas enquanto pessoa, professora, que me deixaram um pouco triste. Vou contar do dia que falamos da ‘peteca’. Levei a primeira narrativa que escrevi depois de entrar em campo para desenvolver minha pesquisa. Escrevi em forma de história em camadas com a minha voz e de alguns dos meus participantes sobre um jogo de adivinhação que desenvolvemos em classe e, posteriormente, sobre o qual discutimos via mensagens de Whatsapp. Após a leitura, um de meus apontamentos foi como eu me percebia uma professora ‘show’, que tenta ser o centro das atenções. Uma de minhas colegas viu mais o fato de eu ser controladora enquanto eu narrava a história. Nesse momento expliquei que entendia essa minha postura controladora e que isso vinha provavelmente da minha necessidade de sempre fazer tudo certo, em tempo, bem feito. Disse que eu sabia desse meu problema, e que muitas vezes eu dizia para mim mesma: “A peteca não cai do meu lado da quadra”. Minha frase gerou risadas e a líder do grupo disse: “Mas a peteca tem que cair de um dos lados da quadra para o jogo existir. Por que não do seu lado?”

Inicialmente, fiquei um pouco desconcertada. Não tinha pensado, até então, o quão séria era minha forma de pensar. Lembro de perguntarem para mim se as risadas tinham me incomodado e tentarem me deixar mais tranquila em relação ao episódio. Nesse mes-

mo dia, uma das colegas me perguntou como eu me sentiria se, diante dos sentidos que eu estava construindo a partir daquela narrativa, alguém me desse um cartão escrito que essa pessoa gostaria de ser igual a mim. Respondi que provavelmente me sentiria triste; não gostaria que as outras pessoas se pressionassem tanto para sempre serem as melhores, para sempre darem conta do recado. Depois da reunião, no outro dia, vi que não tinha saído da reunião tão bem como imaginava, e escrevi algumas notas de campo que copio a seguir:

Saí da reunião atentando apenas para a parte vazia do copo. Por mais que minha centralização e minha competitividade sejam defeitos, há o lado da moeda das qualidades e consigo ver isso nas histórias: os alunos apreciam minha dedicação e minha tentativa de inovação. Talvez ficaria triste porque não quero que sejam iguais a mim, que tenham os meus defeitos, mas também me sinto feliz porque do meu exemplo eles podem tirar as qualidades.

(Notas de campo da pesquisadora, 2016)

Aos poucos fui amadurecendo minha visão desse dia. Acredito que o fato de eu compor sentido da experiência ‘da peteca’ como estando relacionada a qualidades e defeitos – algo dualista e binário – foi uma reação que novamente mostra minha concepção de tentar fazer as coisas da forma certa, como se existisse um certo único e inquestionável. Afinal, o que é certo ou errado? Quantas vezes as minhas atitudes pessoais e profissionais são certas para os outros como são certas para mim? Que necessidade de estar no controle é essa que a “peteca não pode cair no meu lado da quadra”? Como será que os meus alunos se sentem com esse meu exemplo? Quão pesado é para mim ter que demonstrar um desempenho de excelência em tudo que faço? Quão pesado é para meus alunos me terem como exemplo? Deixo aqui minhas indagações sem respostas, ciente – no meu pensar e escrever

narrativamente – que nem todas as questões postas precisam ser respondidas. Ficam aqui como parte da minha autobiografia, reverberando, ao colidirem com minha narrativa dominante até então não percebida.

Além desses momentos de descoberta que provocaram tensões, posso dizer que há alguns aspectos desse caminho teórico-metodológico dos quais ainda não me apropriei, que ainda me inquietam. Exemplifico com o uso do termo EMERGÊNCIA, do verbo EMERGIR. Em nossas discussões, minha supervisora comentou como esse verbo não faz sentido para a perspectiva da narrativa, porque dá a ideia de que algo está lá e aparece. Como nos textos teóricos que estava lendo, esse termo aparecia com recorrência na língua inglesa e por ser um termo muito caro para mim devido à minha experiência com pesquisas à luz do Paradigma da Complexidade, coloquei-me a questionar a pertinência ou não do seu uso. Em uma de nossas interações on-line, a líder do grupo lembrou seu apontamento de que “nada emerge, todos os sentidos são construídos!”, e isso me motivou a redigir a seguinte mensagem:

Mensagem 1

Fico empolgada de poder trocar ideias sobre Pesquisa Narrativa nas várias oportunidades que temos, ao vivo tanto nas reuniões como nos corredores, a distância por aqui ou pelo whatsapp, porque esse início de mudança de percurso para mim não é tão simples. :)

Uma coisa que ainda me perturba, e que já que você mencionou, é a questão da não utilização do verbo “emergir” – talvez porque mudança e emergência são conceitos chave para a complexidade, e eu conceber todo processo relacionado ao ser humano complexo.

Vou colocar umas elucubrações e se vc (e os outros colegas) puder(em) me indicar leituras na Narrativa que vão de encontro ao que percebo, peço ajuda.

Acho que o verbo EMERGIR, que encontrei recorrentemente em Ely, Vinz, Downing e Anzul,

tomado em suas diferentes acepções (como por ex., manifestar-se, ou tornar-se conhecido depois de estar escondido ou secreto) pode coincidir com a perspectiva da pesquisa narrativa, já que nesse caminho teórico-metodológico, não dissociamos a pessoa e o contexto. Para o pesquisador narrativo não há como algo se manifestar fora de um espaço tridimensional (temporalidade, interação, lugar) e se a interação é inerente a cada manifestação fenomênica, sempre haverá nossa relação intro e extrospectiva com o fenômeno. Isso quer dizer em minha opinião, que emergir para a narrativa não precisa ser surgir fora do relacional, a emergência sempre vai ser relacional, quer queiramos ou não.

Por que acho isso importante? Porque de tudo que estou lendo até agora, o que mais tem me marcado é como as histórias secretas ou escondidas (que li em uma das acepções de emergir) são preciosas para o pesquisador narrativo. Sinto que temos que atentar especialmente para essas histórias, que não são tão valorizadas por outros linguistas aplicados (que fazem um bom trabalho também pesquisando padrões e recorrências). Talvez narrar essas histórias, desempacotá-las e honrá-las seja a grande contribuição que podemos dar à academia e à sociedade.

Concebo o meu engajamento na busca por compreender a pertinência ou não do uso do termo, um indicativo de que estava me apropriando do caminho teórico-metodológico e de que precisava concordar com cada aspecto desse caminho. Mais uma vez me senti na tentativa de fazer certo. Minha mensagem desencadeou uma discussão muito rica; copio algumas das mensagens a seguir:

Mensagem 2

talvez possamos fazer uma longa discussão sobre os sentidos possíveis para emergir... Em minha construção de sentido, esse termo cabe mais para a Fenomenologia que para a PN... Mas, discutir todos os possíveis sentidos talvez possa ajudar a todos nós a entender melhor a questão.

Mensagem 3

Hoje tô com sorte, :) Ao continuar a minha leitura de Ely, Vinz, Downing e Anzul, encontrei um

trecho em que as autoras chamam atenção para a cautela apontada em nosso encontro presencial e hoje no online.

(1997, p. 205) "What with all of this emphasis on 'emerging', the four of us on this writing team do need to sound a caution. We feel this kind of wording can be misinterpreted to mean that themes 'reside' in the data, and if we just look hard enough, they will 'emerge' like Venus on the half shell. If themes 'reside' anywhere, they reside in our heads from our thinking about our data and creating links as we understand them".¹⁴

Assim, compreendo que por mais que as autoras utilizem o verbo 'emergir' recorrentemente, elas deixam claro qual o sentido de emergir para elas. Os dados não estão lá, nós é que compomos sentido.

Devagarzinho vou aprendendo.

Mensagem 4

Hj as discussões renderam, hein pessoal? fui ali dar umas aulas e voltei com esse compartilhamento de conhecimentos e indagações. Que legal poder viver essa história com vocês!!!

Pensando sobre "emergir", entendo que, do ponto de vista relacional, este termo não considera o compartilhamento de experiências entre participante e pesquisador. Isso porque os sentidos são compostos na/da relação entre aqueles que compartilham experiências e os contextos em que estão inseridos.

Emergir aponta para o que está dado, ou seja, como se o sentido já estivesse criado e, de repente, ele supita, surge, emerge.

Essas interações ilustram a dinamicidade da construção de uma comunidade de aprendizagem. Os sentidos não são compostos apenas para as pesquisas sendo desenvolvidas,

¹⁴ Tradução: Com toda essa ênfase em "emergir", nós quatro, escritoras dessa obra, realmente precisamos verbalizar uma cautela. Sentimos que o uso desse termo pode ser mal interpretado no sentido de que os temas 'residem' nos dados, e que se olharmos com atenção, eles irão 'emergir' como Vênus na meia concha. Se temas 'residem' em algum lugar, eles residem nas nossas mentes a partir do nosso pensar sobre nossos dados, quando criamos ligações e as compreendemos.

em campo ou após a saída de campo. Os membros do grupo de pesquisa, na narrativa, também concebido como um grupo de suporte ou comunidade responsiva, negociam sentido de concepções e de termos, demonstrando interesse de aprofundar seus conhecimentos para honrar seus participantes com seus textos de pesquisa.

É através da comunidade responsiva que pesquisadores narrativos são lembrados de engajar nesses processos que se repetem, de questionar, e de revisitar textos de campo, de atentar para questões de significado pessoal, prático e social, e de propor novas indagações de pesquisa. Comunidades responsivas, enquanto favorecem *insights* e questionamentos, também apoiam os membros e celebram conquistas e relacionamentos de maneiras que são favoráveis e produtivas. (CLANDININ, 2013, p. 211)

Essa reflexão me leva a retomar um apontamento anterior de que o processo de constituição do pesquisador narrativo não finda. Estamos sempre no meio: ao entrar, ao percorrer e ao sair de campo, mas podemos ter o apoio de uma comunidade responsiva, um grupo de suporte, nesse caminho.

Considerações finais

Ao buscar compreender narrativamente a experiência de constituir-me uma pesquisadora narrativa, ao aprender a pensar e a escrever narrativamente, aprendi a relevância da prática, do relacional e do fazer colaborativo. Entendi que minha pesquisa autobiográfica está entrelaçada às histórias do GNPEP, e por isso esse texto de pesquisa tem como desdobramento o narrar do viver em e com o grupo, a partir da minha versão, do meu olhar. Acredito que compreender que vivo um percurso em progresso tenha sido o fio narrativo do que aqui apresento.

É importante problematizar a questão de que não foi só o passar pelo GPNEP que pro-

piciou constituir-me uma pesquisadora narrativa; tem sido necessário que eu mergulhe nos pressupostos desse caminho teórico-metodológico e repense minhas atitudes, enquanto professora, pesquisadora e pessoa. Em uma reunião do grupo de setembro de 2016, uma de minhas colegas do GPNEP mencionou o tempo do pós-doutorado, “será que dura apenas 12 meses por causa da maturidade do pesquisador?” Ela observou que eu estava me apropriando da proposta teórico-metodológica mais rapidamente do que os mestrandos e doutorandos normalmente se apropriavam. Acho que tem a ver com o mergulhar. Não foram apenas as leituras dos livros e dos artigos, foram também os diálogos via e-mail e no Whatsapp, foram as participações nas bancas dos mestrandos e doutorandos, foi o percurso de pesquisa em campo, do aprender com meus alunos, de repensar minha própria prática. A dedicação ao período de pós-doutoramento parece ter feito uma grande diferença nessa minha primeira experiência como pesquisadora narrativa.

Referências

- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2013.
- CLANDININ, J.; CAINE, V.; ESTEFAN, A.; HUBER, J.; MURPHY, M. S.; STEEVES, P. Places of practice: learning to think narratively. **Narrative works: issues, investigations & interventions**, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, C. (Ed.). **Writing educational biography: explorations in qualitative research**. New York: Garland, 1998. p. 245-253.
- _____. **Narrative inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- _____. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução do GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação

de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** USA/Canada: Teachers College Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Kappa Delta Pi, [1938] 1997.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London, Reino Unido; Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.

FREEMAN, M. Autobiographical understanding and narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage; University of Alberta, 2007. p. 120-145.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz.

Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Coming to narrative inquiry in the contexts of our lives: a conversation about our work as narrative inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-582, 2016.

MCNIFF, J. My story is my living educational theory. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage; University of Alberta, 2007. p. 308-329.

MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. **Learning Landscapes**, v. 5, n. 2, p. 219-235, 2012.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Recebido em: 27.02.2018

Aprovado em: 26.11.2018

Valeska Virgínia Soares Souza é mestra em Linguística, foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem. É professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: valeskasouza@ufu.br

Avenida João Naves de Ávila, 2121, sala U227, Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG, 38408-032 - (55) 34 98407 3993

DOCÊNCIA E VIDA EM FORMAÇÃO: FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

■ MARIA ELIANA SOARES

Universidade Federal do Pará/SEDUC-PA

■ ELIELSON RIBEIRO DE SALES

Universidade Federal do Pará

■ FRANCE FRAIHA-MARTINS

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Esta pesquisa assenta-se na abordagem narrativa e autobiográfica. Evidencia experiências de vida, formação e docência da primeira autora, no contexto de duas décadas de atuação, na Educação Básica, e das aprendizagens na pós-graduação, no âmbito da Educação Inclusiva. Indagamos: de que maneira a autorreflexão docente aproxima teoria e prática, na educação inclusiva? Objetivamos analisar aspectos da (auto)formação docente, que possam contribuir significativamente para a educação inclusiva. Para tanto, teorizamos elementos da experiência pessoal, social e acadêmica, a partir da narrativa (auto)biográfica. Organizamos a discussão analítica e reflexiva, a partir: i) da vivência pessoal; ii) da ótica do trabalho pedagógico; e iii) da constituição da formação acadêmica e docente. Os resultados revelam que, embora coexistam a carência na formação inicial, as más condições pedagógicas e curriculares e os desafios iminentes na educação inclusiva, a formação docente na pós-graduação torna-se uma possibilidade para aprendizagens necessárias às práticas desta modalidade de ensino.

Palavras chave: Memórias. (Auto)formação. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

TEACHING AND LIFE IN TRAINING: FRAGMENTS OF MEMORIES IN INCLUSIVE EDUCATION

This research is based on the narrative and autobiographical approach. Evidence from the first author's life experiences, formation and teaching, in the context of two decades of activity in Basic Education and postgraduate learning in Inclusive Education. Inquiry: in

what way does teacher self-reflection approach theory and practice in inclusive education? We aim to analyze aspects of teacher (self) training that can contribute significantly to inclusive education. To this end, we theorize elements of personal, social and academic experience from (biographical) narrative. We organize the analytical discussion from: i) personal experience; ii) from the point of view of pedagogical work; and iii) the constitution of the academic and teaching formation. The results show that, although there is a lack of initial training, poor pedagogical and curricular conditions, and the imminent challenges in inclusive education, post-graduate teacher training becomes a possibility for learning necessary to the practices of this type of teaching.

Keywords: Memories. (Self) training. Inclusive education.

RESUMEN

DOCENCIA Y VIDA EN FORMACIÓN: FRAGMENTOS DE MEMORIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta investigación se asienta en el abordaje narrativo y autobiográfico. Evidencia experiencias de vida, formación y docencia de la primera autora, en el contexto de dos décadas de actuación en la Educación Básica y de los aprendizajes en el postgrado en el ámbito de la Educación Inclusiva. Indagamos: ¿de qué manera la autorreflexión docente aproxima teoría y práctica en la educación inclusiva? Objetivamos analizar aspectos de la (auto) formación docente que puedan contribuir significativamente a la educación inclusiva. Para ello, teorizamos elementos de la experiencia personal, social y académica a partir de la narrativa (auto) biográfica. Organizamos la discusión analítica a partir: i) de la vivencia personal; ii) de la óptica del trabajo pedagógico; y iii) la constitución de la formación académica y docente. Los resultados revelan que, aunque coexisten la carencia en la formación inicial, las malas condiciones pedagógicas y curriculares, y los desafíos inminentes en la educación inclusiva, la formación docente en el posgrado se convierte en una posibilidad para aprendizajes necesarios a las prácticas de esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Memorias. (Auto)formación. Educación Inclusiva.

Argumentos introdutórios: das teorias aos fatos

Os estudos no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC)¹, a participação no grupo Ruakê² e as aprendizagens sobre a Formação do Professor Pesquisador da Própria Prática, nos impulsionaram a esta produção analítica e reflexiva. Isto porque, passamos a compreender com Freire (1997), que, no processo de formação permanente, precisamos considerar fundamentalmente o momento da reflexão crítica sobre a prática que realizamos. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 39). É assim que compreendemos a contínua (auto)formação.

Outra motivação para este estudo adveio das aprendizagens sobre *Pesquisa Narrativa*, em especial pela aproximação com as proposições de Nóvoa (1997), Souza (2007), Clandinin e Connelly (2011), dentre as quais, passamos a considerar a relevância de pesquisas sobre formação de professores que lidam “com histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação seja como investigação ou investigação-formação” (SOUZA, 2007, p. 61).

Assumir a pesquisa (auto)biográfica, investigando nossas curiosidades, nossas ações na docência, nos permite, na condição de professor-pesquisador, estabelecer relações teórico-práticas sobre nosso modo de ser e estar na profissão docente. Além disso, nos permite viver processos de autoconhecimento e de

sentir-nos continuamente em formação, porque “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nesse movimento epistemológico autobiográfico, emergem coisas que já havíamos esquecido e outras que sequer foram percebidas, pois concordamos com Souza (2006a), que a subjetividade da narrativa se estrutura num tempo determinado da consciência e sua representação depende da construção memorativa do sujeito. Narrar e investigar a própria prática educativa, não é tarefa fácil. Falar da prática que realiza exige um desprender-se do que é definido e moldurado sobre o ser, “porque dificuldade maior do que a de ouvir o outro, só mesmo a de ouvir a nós mesmos” (ALARCÃO, 2007, p. 83).

Como afirma Alarcão (2007, p. 41), “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, por isso a reflexão sobre a própria prática é o que caracteriza o caráter inovador da ação docente. Foi por meio dessas proposições que emergiu nossa inquietação principal referente a esta pesquisa: *de que maneira a autorreflexão docente aproxima teoria e prática para a educação inclusiva?*

Esta pesquisa narrativa, na perspectiva autobiográfica, lança mão das reflexões docentes da primeira autora desta produção textual, registradas em seu diário de campo, em busca de respostas à pergunta acima definida. Para tanto, este enredo objetiva *analisar aspectos da autoformação docente que contribuam significativamente para a educação inclusiva*. Por assim ser, sustentamo-nos nos aspectos teóricos de Nóvoa (2000), Schön (2000), Clandinin

1 Vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

2 Nome originado do vocabulário Tupi que significa “perto, ao lado, junto”. O Ruakê é um grupo de pesquisa em Educação em Ciência, Matemáticas e Inclusão do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), criado no ano 2014, e desde a sua criação, vem contribuindo para a construção do paradigma de uma Educação Matemática inclusiva.

e Connelly (2011), Tardif (2002), dentre outros, pelos quais buscamos compreender experiências docentes, pessoais e sociais.

Consideramos que “a teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21), e, com elas, enxergar nossas inquietudes na/sobre a educação inclusiva, cujas primeiras experiências ocorreram em contextos de insegurança, de desconhecimento e de medo da realidade profissional.

Esta produção textual estrutura-se: a) nas experiências da vivência pessoal; b) no trabalho pedagógico; e c) na constituição da formação acadêmica, pois os saberes docentes entrecruzam desenvolvimento profissional, pessoal e identidade profissional (TARDIF, 2002). Desse modo, intencionamos elucidar sentimentos, ações e proposições que aproximem os referenciais teóricos do fazer pedagógico inclusivo, considerando a complexidade das diferentes realidades que vivenciamos, tendo em vista a ressignificação da prática docente.

Trajeto investigativo

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), na modalidade narrativa, em que utilizamos como textos de campo a escrita autobiográfica da primeira autora, por entender que “é uma maneira de escrever todo o contexto de uma vida”, sobretudo para tratar da realidade docente (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 142). Embora os textos narrativos sigam as regras convencionais, eles possuem um caráter próprio, ao mesmo tempo em que somos autores das narrativas também somos coadjuvantes, razão para sentir-nos livres para expressar pensamentos e emoções.

Optamos pela abordagem autobiográfica, porque nos permite a autorreflexão e pôr em evidência as nossas memórias, a partir da ação

investigada. Dessa forma, entendemos ser possível refletir sobre nossa prática docente sob o olhar investigativo. Inspiramo-nos em Esteban e Zaccur (2002), para dizer que, quando analisamos a trajetória percorrida, buscando valorizar o já construído e detectar as fragilidades de nossas ações docentes, nos deparamos com questões não equacionadas, das quais podem surgir mudanças tanto emergenciais quanto paradigmáticas, ou seja, tanto práticas e pedagógicas quanto políticas e teóricas.

Nessa perspectiva, ao narrar nossas experiências docentes, adentramos um percurso inter, trans e pluriconscente de reflexão, que coexiste *no espaço tridimensional* da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para os autores, este espaço tridimensional constitui-se das seguintes dimensões: temporalidade (passado, presente e futuro), situação (lugar) e interação (individual e social).

Em relação à temporalidade, ao vivenciarmos processos autobiográficos, desenvolvemos os seguintes movimentos: *retrospecção*, que se constitui de uma dinâmica de retorno ao passado, pela reflexão e a (auto)avaliação da prática educativa; *prospecção*, condição futurista que se propaga em planejar ações para o amanhã; *introspecção*, a partir de uma relação de experimentação das emoções, de forma que, ao revivê-las, uma nova consciência seja formada; e *extrospecção*, pela condição de prender-nos às vivências do presente, num processo de experimentá-las intensamente.

Nesse sentido, comungamos com Souza (2006b), que considera a abordagem (auto)biográfica como prática investigativa de (auto)formação, pela qual externalizamos nossas lembranças, cuja reflexão se constitui na relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimen-

tos das experiências construídos pelos sujeitos” (SOUZA, 2006b, p. 140).

De acordo com o autor, as narrações escritas e orais no universo das pesquisas acadêmicas estão inseridas no bojo da história de vida, de modo que não conseguimos dissociar o pessoal do profissional, e, portanto, caracterizamos este estudo como autobiográfico, porque expomos nossa trajetória profissional, na perspectiva de entrelaçá-la aos fatos, sentimentos e emoções que emergem dos episódios memorialísticos aqui evidenciados.

Por isso, a condição de narrar na qual nos encontramos é de natureza ontológica, porque consiste na visão marxista do estudo do ser, da existência, da realidade, bem como no caráter etnográfico e, portanto, cultural (CHIZZOTTI, 2006), já que, ao evidenciar episódios de nossas lembranças remotas, externalizamos o que de mais sublime e misterioso vivemos e sentimos, ao longo de duas décadas no magistério.

Embora representem as marcas do passado, evocando sentimentos que traduzem histórias de vida, as narrativas sustentam tradições e crenças, ao mesmo tempo que indicam proposições futuristas, visando a melhoria dos processos de formação e docência, em especial para a educação inclusiva, e por isso constituem textos de campo desta pesquisa.

Assim, a partir da relação entre passado, presente e futuro, buscamos a oportunidade de compreensão do conhecimento prático-pessoal-experiencial da realidade docente. Minayo et al (2001) também consideram a história de vida uma estratégia de compreensão da realidade, destacando dois tipos: *a história de vida completa*, retratando o conjunto da experiência vivida; e *a história de vida tópica*, “que focaliza apenas uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão” (MINAYO et al, 2001, p. 58). De acordo com os autores, a história de vida tende à “liberação de

um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança”.

Para Clandinin e Connelly (2011), o método da pesquisa narrativa constitui-se de *considerações teóricas, considerações práticas e considerações analítico-interpretativas*, cujos aspectos não se dissociam, tampouco seguem uma ordem, pelo contrário, esses aspectos se entrecruzam nesta pesquisa tanto na forma memorialística quanto empírica. É nessa perspectiva interpretativa, docente e discente, que conduzimos este enredo, por considerar que a tradução da vida em palavras implica o “risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição” (SOUZA, 2006a, p. 267).

A escolha por esta modalidade de pesquisa qualitativa deu-se pela flexibilidade e pela possibilidade de discutir subjetividades e ainda por considerarmos que a abordagem autobiográfica permite ao sujeito a produção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e o cotidiano, indicando suas subjetividades, singularidades, experiências e saberes (SOUZA, 2007). Nessa perspectiva, apresentamos descobertas, construções e reconstruções de saberes e práticas, por meio da narrativa autobiográfica da primeira autora desta produção textual, na condição de quem transitou por várias etapas, na vida e na docência, e nestas, transmutando-se diante dos fatos, agindo por vezes pela emoção, em outras, pela razão, cujos fenômenos emergem em experiências e se transformam em conhecimentos. Sendo assim, categorizamos as experiências narradas na perspectiva da (auto) formação, elencando sentimentos que influenciaram, positiva ou negativamente, no fazer pedagógico, como *medo, insegurança, curiosidade, desejo, autonomia, iniciativa e sentimento de pertença*.

Pautados no percurso de vida, docência e formação da primeira autora, trataremos, nos eixos a seguir, dos episódios de uma *experiência pessoal* que influenciaram, direta ou indiretamente, a história docente; de *vivências da prática pedagógica*, considerando os desafios na relação com a educação inclusiva sem formação; e de aspectos da *formação acadêmica*, considerando o percurso da formação inicial até o ingresso na pós-graduação.

Das raízes da existência à docência

Falar da vida é considerar que cada fase é transformada por um processo cíclico e natural, de modo que os saberes e fazeres são entrecruzados, construídos e reconstruídos numa lógica de vida e de histórias. Isto porque “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (JOSSO, 2007, p. 417).

O enredo que evidenciamos nesta seção, traz experiências vividas que evidenciam características de metamorfoses da vida e da docência, de forma reflexiva, no âmbito da educação inclusiva. De modo que, ao voltar às raízes da existência, identificamos, na origem genealógica e nos episódios da vida, traços sociais e culturais que influenciam nosso ser e estar neste mundo, nos quais não há dissociação da relação pessoa-sociedade-vivências (JOSSO, 2004). Essas particularidades pessoais e sociais são elementos motivadores do que pensamos, o que queremos e o que somos, como evidencia o fragmento:

[...] Ser a primogênita de três filhas, de um pai idoso, nordestino, cearense, homem sério e disciplinado, e de uma mãe paraense, descendente indígena, a oitava de 16 filhos, criada sem pai, mulher trabalhadora e determinada, que voltou

aos bancos escolares após 40 anos tornando-se professora, ilustra minha história de infância marcada pela disciplina, pela garra e predisposição que sustentam meu desejo de mudança de vida. (Memórias de uma Professora/Autora)

Nesse percurso de vivências e “aprendências”, se constituíram as emoções e atitudes que configuraram o processo de construção da identidade de profissional da educação (NÓVOA, 1997), de modo que o que somos como pessoa se reflete no que fazemos como educadores. Assmann (1998) também nos auxilia a definir como condição humana dinâmica e mutável, a imersão no sentimento de prazer que serviu de âncora para a construção das vivências, no magistério e na vida acadêmica, que justificam nossa opção pela docência:

[...] Meu contato com a escola iniciou aos três anos, embora naquela época ainda não se falasse em Educação Infantil. A alfabetização foi pela “Carta de ABC”³ na metodologia da compilação, pela qual se repetia inúmeras linhas do caderno para memorizar as informações. Foram quatro anos em contato com colegas de faixa etárias e níveis de aprendizagem diferentes, era uma turma multisseriada⁴, fato que me fez amadurecer muito cedo. Os primeiros anos de escolarização ocorreram sob o regime de uma educação conservadora e patriarcal. A professora, embora muito jovem, era ativa e detentora da ordem e da disciplina [...]. (Memórias de uma Professora/Autora)

As narrativas dessa imersão no mundo da escolarização trazem à tona lembranças com características temporais/espaciais, bem como a compreensão da dimensão humana, tal qual se manifestava (conhecimento, memória, emoção, sentidos, história de vida etc.),

3 Representa o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como método sintético, que começa pela discriminação das letras em ordem sequencial e depois para as famílias silábicas.

4 Forma de organização curricular de ensino unidocente, na qual um professor trabalha, na mesma sala de aula, com alunos de idades, anos do Ensino Fundamental e níveis de conhecimento diferentes.

na perspectiva de explicá-la na mesma tônica. Assim, ao olhar para aquele passado, quando aluna, e refletir no presente sobre as práticas docentes, manifesta-se o sentimento de incômodo, pois:

[...] Nas séries iniciais as cópias e ditados preenchiam o tempo rotineiramente. As aulas restringiam-se a informações em excesso expostas na lousa e a resolução de exercícios intermináveis, na maioria das vezes em forma de problemas matemáticos com muitos cálculos e questionários decorativos. O caderno era revisado toda semana. Todos os dias eram passados a limpo e essa prática conduzia a memorização dos assuntos, e nos dias de prova era preciso decorar trinta ou cinquenta questões para tirar um dez. A tabuada era a companheira de cabeceira e a palmatória a maior inimiga. Os dias de lição de tabuada eram os piores, sentia-me torturada, principalmente porque “apanhava mais do que batia”. (Memórias de uma Professora/Autora)

Práticas dessa natureza são torturadoras, provocam traumas e causam desestímulo à aprendizagem. Quantos estudantes frutos dessas práticas deixaram de ser professores ou de buscar outra profissão por que perderam o gosto pelo estudo? Nesse aspecto, nos reportamos a Candau (2000), que considera três dimensões do processo de ensino-aprendizagem: a dimensão técnica, a humana e a política, podendo acontecer simultaneamente.

A primeira refere-se à objetividade do processo de ensino-aprendizagem, na qual os docentes detinham-se nos aspectos instrucionais, de cumprimento das questões burocráticas da profissão (CANDAU, 2000). Essa competência arbitrária evidenciava-se quando professores condicionavam seus fazeres no magistério à preparação de planos de aula e provas que pareciam buscar mais o erro dos alunos do que demonstrar o que tinham aprendido.

Com relação à segunda dimensão, Candau (2000) aponta a abordagem humanista, a partir da relação interpessoal que se desenvolve

no processo educativo, na qual deve se consolidar a subjetividade afetiva, a partir de atitudes e sentimentos que aproximam professor e aluno. De acordo com Tardif (2002), esses sentimentos podem ser construídos no tempo e nas relações sociais, variando em função dos contextos, de acordo com as experiências de vida. Para Alarcão (2001), a superação da racionalidade técnica, que controla a prática docente, ocorre a partir de um processo avaliativo e formativo que se constitui na ação reflexiva, a qual contribui para a melhoria da qualidade da educação.

Candau (2000, p. 14) destaca, como terceira, a dimensão política, que está relacionada ao contexto social, pois “Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social”. Consideramos que esta dimensão está fortemente ligada às características docentes para a inclusão, a partir do comprometimento sociopolítico do ato educativo.

Ainda segundo a autora, a superação do desequilíbrio dessas dimensões do processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer a partir da multidimensionalidade, ou seja, da articulação entre as dimensões supracitadas, de modo que elas se complementem, na prática docente, para atender as expectativas dos estudantes, em todos os aspectos. Refletindo essas dimensões, evidenciamos o processo de educação inclusiva no qual nos envolvemos:

[...] Tudo começou em agosto de 1991, segundo semestre, uma turma de 4ª série. Dentre os alunos praticamente todos jovens e adultos, lá estava Júlio⁵, um aluno com faixa etária e desenvolvimento cognitivo diferente dos demais, e que apresentava comportamento infantil, não sabia ler nem escrever, não sabia fazer contas, tampouco tinha noção numérica. Era visível a fragilidade da criatura pela necessidade de au-

5 Nome fictício para preservar a identidade do participante/personagem memorizado.

xílio, não apenas no sentido prático da leitura, escrita ou contagem, mas, no sentido na formação humana, com orientações, com afeto e com um relacionamento de confiança e de respeito, o que deixava claro o desafio na prática docente. (Memórias de uma Professora/Autora)

Assim, ao reviver o passado com o olhar do presente, nos damos conta de que era uma época em que a Educação Especial ainda estava permeada pelo paradigma da integração (SASSAKI, 1997), pelo qual o aluno com deficiência era moldado aos padrões do currículo oficial homogêneo, contrariando a proposta de inclusão na qual “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização” (GOMES, 2007, p. 18).

Ao refletirmos sobre a integração daquele estudante na sala de aula regular, Sasaki (1997, p. 32) nos esclarece, informando que naquele modelo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”, emergindo assim o sentido antagônico de exclusão/inclusão.

Clarificando a compreensão dos termos, consideramos que, para incluir, devemos romper velhos paradigmas, pois a inclusão é um processo bilateral, em que os indivíduos, ainda excluídos, e a sociedade buscam, conjuntamente, solucionar problemas e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

Igualmente, seguindo a lógica dos autores, percebemos que ambos questionam o que está posto, que as intenções e ações ainda se distanciam do que é de fato e de direito, e isso não se aplica por questões estruturais,

mas é decorrente das concepções que se encontram no patamar social, uma vez que são estas que impulsionam nossas mudanças atitudinais, numa verticalidade hierárquica e inquestionável.

Nesse aspecto, embora sem a formação para tal tarefa, já tínhamos a consciência de que algo estava incoerente em nossas práticas, que precisávamos nos alimentar de uma teoria que sustentasse a docência para lidar com as diferenças, porque, inclusão, é sair dos moldes da escola que promove atendimento aos diferentes e construir a escola voltada para as diferenças (MANTOAN, 2003).

Assim, pautados em Morin (2000, p. 19), assumimos que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”, por isso acreditamos que a superação dos erros está na tomada de consciência sobre eles. Desse modo, a autorreflexão sobre não saber lidar com a inclusão, transformou-se num processo de evolução cultural, cujos erros equilibram a relação teórica e prática, de modo que os episódios de experiência pessoal justificam as perspectivas e ações projetadas, e/ou vividas, embora involuntariamente.

Da segregação docente às práticas inclusivas

No resgate de memórias docentes, mergulhamos nas lembranças de uma época em que embora sem saber nem conhecer a educação inclusiva, considerávamos o aluno como alguém diferente. Detemo-nos aqui na inclusão de estudantes surdos, nosso maior público-alvo, nesse percurso memorizado, como se o problema estivesse neles e não em nós, que não sabíamos o que fazer para eles. Foi um período sofrido até entender que: “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar exclu-

dente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Esse incômodo é ilustrado no episódio:

O primeiro dia de aula com alunos surdos aconteceu em março de 2005. Uma turma de terceira série. Entrei na sala, dei bom dia, apresentei-me e comecei a fazer perguntas, pois na turma havia uns cinco alunos já com faixa etária acima da média para aquela série. Perguntei o nome, onde moravam, se moravam com os pais, se eram alunos repetentes e outras perguntas que havia organizado para aquele momento. A ideia era desenvolver um diálogo de apresentação com a turma. Iniciei com os estudantes da fileira a direita e fui conduzindo as apresentações de cada um numa ordem sequencial, até que, de repente, um estudante lá do outro lado da sala apontando para um dos alunos maiores da turma disse que ele não iria se apresentar, e ao perguntar o porquê, a resposta foi imediata, por que “era mudo”.⁶ Aquela informação me deixara sem fala, parece que quem ficara “muda” fui eu. Voltei à mesa, olhei para o que havia planejado, a ideia era uma apresentação de todos em sala e depois das dependências da escola, mas agora nada mais fazia sentido, pois não conseguiria me comunicar com aqueles três estudantes. Fiquei com medo de que aquela atividade não desse certo, e não daria, ao menos da forma como pretendia conduzir. Direcionei-me à diretoria, na perspectiva de que os três alunos fossem distribuídos nas três turmas de terceira série da escola. Agarrava-me na ilusão de que trabalhar com um só seria mais fácil. Nada resolvido. Decidi então encarar a situação. (Memórias de uma Professora/Autora)

Naquele processo de inclusão, quem se sentia segregada éramos nós, pela incapacidade de gerir com confiança uma relação tão simples, mas que parecia tão complexa. Tal comportamento se dava em função de nossa consciência que já questionava nossas ações. Sobre isso, tanto Nóvoa (1997), que dissemina

em suas obras a necessidade da formação de professores, quanto Schön (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, comungam do mesmo ideal sobre a importância da valorização da prática profissional para a construção do conhecimento, porque consideram que, pela reflexão, análise e problematização da prática, se dá o reconhecimento tácito pelo qual se forma o docente.

Assim, nesse processo de autoformação constituía-se, na prática, uma estratégia de comunicação para com aqueles alunos surdos, que foi o uso de imagens, pois priorizamos a confecção de cartazes para todas as atividades, comungando da ideia de Sales (2013) que considera a visualização o caráter estimulador da aprendizagem, pois o educando surdo concebe o saber a partir da motivação visual, numa aproximação entre os materiais visuais e os aspectos cognitivos, constituindo-se assim a aprendizagem conceitual.

Neste aspecto, nos aproximamos às ideias de Fraiha-Martins (2014) que, embora não discuta a inclusão, mas, ao refletir sobre linguagens tecnológicas, destaca a importância da representação imagética para a materialização despreziosa da complexidade com que as linguagens se manifestam e se entrecruzam, cuja abordagem já se confirmava em Campello (2007), ao definir a Pedagogia Visual como motivadora da aprendizagem de surdos.

Essas percepções sustentam a importância de nossa autoformação firmando-se em Alarcão (1996, p. 18), que define a reflexão como o ato de “descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é, e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro”. Ao adquirirmos clareza sobre a obscuridade das experiências, devemos compreender que a prática docente é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria.

⁶ Expressão usada erroneamente por pessoas ouvintes, que desconhecem as condições e os termos da inclusão, ao se referirem a pessoas surdas.

E assim, ocorreram as experiências na educação inclusiva, em que os estudantes, principalmente os surdos, demonstravam a possibilidade de participação e de aprendizagem a cada dia, mostrando-me que quem precisava se superar no processo de inclusão era eu, por ainda estava arraigada a ideias e valores contraditórios a isso. Hoje minhas atribuições enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), me colocam na condição de quem apreende na própria prática para superar os percalços no exercício da função, despertando-me o desejo de um aprofundamento teórico constante. (Memórias de uma Professora/Autora)

Entre o pensar e o fazer, entre a ciência e a experiência é que buscamos um caminho de descobertas, alimentando-nos em Freire (1997), ao nos dizer que “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1997, p. 54). Assim, por sermos os sujeitos de nossa história, cabe principalmente, se não somente a nós mesmos, a mudança de nossa realidade, por que “A trajetória profissional é um processo de ordem social” (VEIGA, 2010, p. 184), e, nesta, os erros/acertos; as dúvidas/certezas alicerçam nossas mudanças atitudinais, embora reflitam resquícios do passado, porque:

As incomodações iniciais ainda perduram, porém, sob outra conotação, embora com a dificuldade de um planejamento curricular para a escola inclusiva; a negligência das tendências subjacentes à educação das pessoas surdas (oralismo, comunicação total e bilinguismo); e, a deficiência na organização dos momentos pedagógicos, e ainda a ausência de uma equipe multidisciplinar, para a troca de experiências e um planejamento mais direcionado, ao longo das experiências na educação Básica e na Educação Inclusiva, a reflexão sobre inclusão não se limita ao que faço, mas ao que conduzo a ser feito. Sinto a responsabilidade tal qual a necessidade de minha contínua formação. Preparar-

me para a inclusão é o maior desafio. (Memórias de uma Professora/Autora)

Assim, enquanto os direitos são postergados em suas ações e as diferenças tornam-se quase que tênues, diante de uma organização política e social que camufla a desigualdade, nossa ação docente torna-se resistente e aberta ao novo, para nos debruçarmos em um processo contínuo de autoformação, na perspectiva de que as concepções excludentes sejam rompidas.

Trilha da (auto)formação docente

Discutir nossa autoformação implica uma condição na qual nos avaliemos desprendidos das ideias arraigadas de anos, seguindo a orientação de Alarcão (2007), de que nessa formação crítica e reflexiva, devemos reconhecer a necessidade de combinar nossas observações e ações, a partir da relação professor-aluno. Assim como a autora, consideramos que “A pesquisa pode nos ajudar a tornar visível para nós mesmos onde, quando e porque nos ocultamos” (ALARCÃO, 2007, p. 83). Nessa perspectiva, nos percebemos pesquisadores desde quando assumimos o magistério como profissão, embora que, de forma inconsciente, ainda sem um direcionamento teórico, e nessa trajetória não temos feito outra coisa senão pesquisar formas, condições e saberes que nos conduzam a um fazer pedagógico autônomo, construtivo e inovador.

A autonomia não se faz com a fragmentação da existência. Ela ocorre quando encontramos o que e quem nos completa (ALARCÃO, 2007, p. 90). E nessa autonomia faz-se necessário uma ação flexível e dinâmica, que nos traga um retorno significativo não apenas com relação à aprendizagem de nossos educandos, pois consideramos o seu êxito o nosso sucesso, mas, e principalmente, a representatividade de nosso trabalho docente

na vida desses sujeitos que passam por nossa trajetória docente. Nesse sentido, é que as narrativas nos estimulam a refletir sobre nossas práticas, e assim nos impulsionam para a tomada de consciência pela busca constante, pois o processo educativo é dinâmico e, se a educação não é estática, nós também nas nossas práticas não podemos ser.

Nos envolvemos no processo educativo/formativo, descobrindo saberes, nos reconstruindo, aprendendo a aprender, e reaprendendo a ensinar. Somente quando nos colocamos diante do inacabamento é que percebemos quanto ainda somos imaturos diante do universo dos conhecimentos que ainda podemos alcançar, e, ao trilharmos esse ideal, somos envolvidos pelas memórias de nossas buscas, por isso:

[...] Foi com o peso desta responsabilidade, neste caminho de incertezas pautado na complexidade da vivência humana, que ao ingressar no curso de Pedagogia, que considero ter sido um marco em minha vida, outras novas oportunidades de repensar a minha prática surgiram, por isso considero que na intenção de buscar o melhor por minha formação nunca tive problemas em desconstruir-me continuamente, para confirmar o que já conheço e ir em busca do desconhecido. Quando utilizo o termo “confirmar” refiro-me as percepções que surgiram a partir das minhas experiências, das práticas reflexivas que surgiram inconscientemente e até às vezes truncadas, mas que se completaram quando identifiquei sua validade. (Memórias de uma Professora/Autora)

Nesse aspecto, as competências necessárias ao exercício da docência ocupam espaço e tempo na formação continuada, na perspectiva de que sempre, ao retomar a ação docente, esta possa ser recheada de mecanismos motivadores de modificações e de aprendizagens, pois a incompletude do ser humano é a motivação para a busca constante, sustentada no desejo natural da descoberta, porque “[...]

o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1997, p. 50). É essa consciência sobre a coletividade que nos move, como educadores em formação, onde sentimos nos completar nas experiências, quando no vazio buscamos preencher-nos nas relações. Isso porque:

*A importância de ser professora em formação é a possibilidade da relação imediata entre teoria e prática, e nesta relação à reconstrução do meu fazer docente. As incomodações originadas no início da docência motivaram-me ao ingresso no Ensino Superior e a sala de aula durante o curso de Licenciatura em Pedagogia (1998 – 2003) foi primeiro espaço que me permitiu contato com as literaturas pelas quais concebi vários conceitos sobre a educação inclusiva e seus parâmetros. Foi na Educação Especial enquanto modalidade de ensino onde enfrentei os maiores desafios, para os quais busquei no curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial Inclusiva, aprofundamento teórico, na perspectiva de melhorar minha prática. Mas, foi nos estudos do Mestrado Profissional, modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* onde recebi orientações sobre técnicas e processos, que me permitem equilíbrio na relação teoria e prática, me possibilitando um nivelamento entre o que dizem os teóricos, como me apropriar de suas ideias e em que elas refletem na minha formação. Considero os conhecimentos desta etapa acadêmica o mirante que conduzirá o escopo de minha prática pedagógica daqui em diante. (Memórias de uma Professora/Autora)*

Nesse sentido, nos sustentando no pensar freireano, é que nos predispomos a enveredar pelo mundo acadêmico, na perspectiva de reconstruir-nos sempre, porque acreditamos que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 58). Por isso, caracterizamos-nos enquanto seres abertos ao desconhecido, famintos de conhecimentos novos e curiosos pela descoberta do subjetivo. Sus-

tentamo-nos na ideia de que a cada novidade nos sentimos mais próximos do que vem a ser o ideal de nossa profissão docente.

Assim, despertamos para questionar o que ainda não havíamos percebido, compreendemos algumas coisas que pareciam complexas, (re)significamos os conhecimentos adquiridos, e também nos entregamos a novas incomodações sobre termos, conceitos, metodologias etc., pautados na ideia de Freire (1997) que nos diz que como professores devemos saber que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca, não *aprendemos e nem ensinamos*.

Naturalmente surge a possibilidade de mudança, nos levando a “romper com as visões simplistas de ensino, de aprendizagem, de educação, que cada futuro professor isolado costuma cristalizar”. A esse respeito, a pesquisadora tece uma reflexão, referindo-se à “superação individual, imersa em um coletivo, que vai se constituindo por meio da experiência de inúmeras decisões, hipóteses, interações dialógicas, investigações, explicitações, sistematizações” (FRAIHA-MARTINS, 2014, p. 24).

Na busca por boas práticas, debruçamos sobre nós mesmos, na intenção de redescobrir e de confiscar, de uma forma um tanto quanto hostil, nossos desejos e planos, considerando na prática o ponto de partida para essa descoberta, pois dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer na docência. Para tanto, ambas estão interligadas, pelo fato de uma existir em função da outra, e isso é o que define a certeza das coisas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A prática também é a finalidade da teoria, porque é de lá que os problemas são formulados, de modo que se parte da prática para voltar a ela. Para as autoras, na prática do professor pesquisador, a dicotomia entre o fazer e o pensar é substituída pela percepção da

complexidade do processo pedagógico e nesse processo ocorre sua reconstrução.

Essa formação não ocorre isoladamente, mas pela experiência formadora que “articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39). Desse emaranhado de habilidades e competências que, ao longo da vida, se reconstituem, emerge a conscientização pela qual se configuram as transformações do processo educativo, e nessa teia de vivências e aprendizagens se sustenta a (auto)formação docente.

Considerações finais

Ao trazer os aspectos emergentes neste estudo, apontamos indícios para a autorreflexão da prática docente, por uma aproximação entre teoria e prática, na perspectiva da educação inclusiva, e, nesta, a educação de surdos, evidenciando elementos desta autorreflexão que representam significativamente tanto as práticas de ensino-aprendizagem quanto as práticas sociais para a inclusão.

Diante do que discutimos ao longo deste trabalho, as reflexões nos conduzem a ressignificar nossas memórias, numa aproximação entre o que já sabíamos ou pensávamos saber com o que hoje sabemos e conhecemos, ou mesmo, o que esperamos saber daqui para frente, refletindo sobre aspectos da docência a partir de um *óculos teórico*, bem como a reformulação da prática para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de estudantes surdos, para que possamos viver de fato a educação inclusiva.

No trajeto memorialístico, percebemos a superação do medo, da culpa e da dúvida que muitas vezes limitaram nossas ações educati-

vas, adquirindo a consciência de que desconhecer determinadas coisas é comum, é normal, contudo, não podemos aceitar a inércia, e mudar exige ação contínua e coletiva. Ao identificarmos as fragilidades da prática docente na educação de surdos, percebemos a necessidade de nos alimentarmos de teorias que possam clarificar as ideias e conduzir-nos na caminhada convictos de nosso papel social nesta área.

O contexto da educação inclusiva prima por mudanças urgentes no sistema educacional, não apenas com relação ao cumprimento da legalidade, mas, e principalmente, com relação à forma como se dá o cumprimento das leis, para que, doravante, seja modificada a realidade dos estudantes inseridos no sistema educacional, rumo a uma educação de qualidade. Para tanto, a *formação de professores* é uma necessidade constante, de modo que despertem seu olhar acolhedor e possam consolidar o respeito às diferenças, para que a educação inclusiva seja vivenciada pela escola a partir de seus objetivos.

Embora façamos parte de um sistema que prega a prática da educação cidadã, pautada na democracia, este mesmo sistema cobra burocraticamente ações que por vezes vão de encontro a esta cidadania. Em decorrência, esta consciência nos impulsiona a defender a ideia de que a *educação para a inclusão* deve superar as questões sistemáticas burocráticas, e voltar-se para as questões humanas, sociais, culturais e afetivas, pois, somente assim, poderemos estar nos aproximando da inclusão idealizada. E como a cidadania versa sobre o reconhecimento dos direitos dos indivíduos, cabe à escola, enquanto instituição responsável por efetivar essa *formação cidadã*, sustentar-se no repensar e na reconstrução de seu currículo e práticas, com vistas a oportunizar de forma justa as condições de uma educação igualitária.

A oportunidade de escrever sobre nossa própria prática despertou-nos um sentimento

de *autorreflexão pedagógica*, ao mesmo tempo que de (auto)conhecimento de nossa profissão de professor(a) que, neste país, é tão massificada, mas ao mesmo tempo muito importante para o desenvolvimento social e cultural, estando interligada às demais áreas de formação humana. Igualmente, como professores/educadores, assumimos o processo constante de aprendizagem, de modo que reconhecemos que, a cada ação docente, o ensinar e o aprender completam-se mutuamente.

Produzir esta pesquisa na modalidade (auto)biográfica nos conduziu a adentrar um processo de descobertas teóricas que justificam nossa prática, o que nos abriu um espectro de conhecimentos que nos instigou o *amadurecimento acadêmico*, o qual se torna vigor a nossa formação profissional a partir daqui, porque consideramos uma formação em larga escala mediante os objetivos que foram traçados para a realização deste estudo.

Ao relacionar os resultados dos objetivos alcançados a nossas inquietações iniciais, reconhecemos a dimensão do que pensávamos, no início da docência, com as expectativas que nos movem ainda hoje, em processo formativo. E, nesse desenvolvimento temporal-espacial, sustentou o *sentimento de pertença* que já nos invadia, nos conduzindo a apropriar-nos da ideia de nosso papel enquanto formadores de pessoas e transformadores da sociedade, que, embora incomodados com o que não pode mais ser mudado, nos fortalecemos na assertiva de que é possível ser diferente.

Aprendemos com os resultados deste estudo que consideramos elementos fomentadores de um processo reflexivo para a reformulação curricular, na perspectiva de uma *ressignificação do fazer pedagógico* de professores, sobretudo de professores de matemática, de modo que essas práticas reflexivas se tornem alicerces da construção efetiva do processo de inclusão.

Os resultados desta pesquisa autobiográfica indicam possíveis *mudanças na trajetória docente*, porque, quando intencionamos, sonhamos. Se há sonhos, então desejamos, se desejamos, nos incomodamos, buscamos e nos entregamos a essa busca. Entre uma realização e outra, erramos, acertamos, inventamos e reinventamos, sempre na intenção de sermos pessoas e educadores melhores. A condição de ser educador e educadoras exige-nos acreditar no novo, por isso, a cada ação educativa, tomamos como lição de vida, um novo saber, que descobrimos na relação com nossos educandos e, na complexidade dessas relações, o processo cíclico do ensinar e aprender seja fortalecido, de forma recíproca e sucessivamente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMPELO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal da comunicação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Esteban. **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRAIHA-MARTINS, France. Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital, 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 79-108.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 20 abr. 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Formação e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua for-**

mação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

SALES, Elielson Ribeiro. **A visualização no ensino de matemática:** uma experiência com alunos surdos. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histó-**

rias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-148.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 183-191, jan./jul. 2010.

Recebido em: 30.03.2018

Aprovado em: 08.10.2018

Maria Eliana Soares é especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará. Esp. em Educação para relações étnico-Raciais, pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Esp. em Dependência Química, pelo Instituto Eficaz/PR. Esp. em Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. MSc. em Docência em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professora de Educação Especial (SEDUC/PA). Coordenadora Pedagógica (SEDUC/PA). Profª Temporária de Magistério Superior da UFPA. Membro do Ruaké – Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência, Matemáticas e Inclusão do Instituto de Educação Matemática e Científica/UFPA. E-mail: marianaile2011@hotmail.com

Rua Nazaré, 4, Q-P, Conjunto Campos Eliseos, Bairro Novo Olinda, Castanhal/PA. – (91) 988490169 – Maria Eliana soares

Elielson Ribeiro de Sales é licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (1996), mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2008) e doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2013). Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará, no Curso Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), oferecido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). É coordenador do Projeto de Pesquisa intitulado " Educação em Ciências e Matemáticas na Escola das Diferenças " e do Grupo Ruaké (Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão). Consultor ad hoc da CAPES. Atua na área da Educação, com ênfase em Educação em Ciências e Matemática, nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de ciências e matemática para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. E-mail: esales@ufpa.br

France Fraiha-Martins é graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA (1995) e especialista em Informática na Educação pelo CESUPA (2001). Mestre em Educação em Ciências e Matemática: área de concentração-Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECM/IEMCI/UFPA e Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pelo PPGECM/IEMCI/UFPA. Recebeu Menção Honrosa no Prêmio Capes de Tese 2015. Desenvolve pesquisa na linha de Formação de Professores com trabalhos voltados para a Educação a Distância e para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em situações de ensino. É docente da Universidade Federal do Pará – UFPA, lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI. Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação Matemática e Científica – FEMCI. É membro do grupo de pesquisa de formação de professores (TRANS)FORMAÇÃO, vinculado ao IEMCI/UFPA. É docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, atuando na linha de pesquisa Formação de professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas. E-mail: francefraiha@hotmail.com

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PERCURSOS FORMATIVOS DE UMA ALFABETIZADORA

■ JULIA BOLSSONI DOLWITSCH
Universidade Federal de Santa Maria

■ HELENISE SANGOI ANTUNES
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO O presente artigo tem como objetivo principal compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, permeando suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos na docência e às memórias sobre a profissão. Ao longo do texto, procuramos dividir a nossa escrita com autores que discutem e defendem que as narrativas (auto)biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto)formação docente. Os percursos formativos da alfabetizadora revelam uma história repleta de sonhos e dificuldades, em que a vontade de se tornar professora e a busca pela formação foram maiores em relação às poucas oportunidades que teve ao longo da sua trajetória.

Palavras chave: Narrativas (auto)biográficas. Percursos formativos. Formação de professores.

ABSTRACT (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: TRAINING TRAILS OF A LITERACY TEACHER

This article aims to understand, through (auto)biographical narratives, the training paths of a literacy teacher in an inner city of Rio Grande do Sul, permeating her experiences regarding professional choice, first years in teaching, and her memories about the profession. Throughout the text, we attempt to share our writing with authors who discuss and support (auto)biographical narratives as possible means to problematize the teacher training process. The training trajectories reveal a history filled with dreams and difficulties, where the desire to become a teacher and her wish to improve were always present despite the few opportunities during her career.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Training paths. Teacher training.

RESUMEN **NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: ITINERARIOS FORMATIVOS DE UNA ALFABETIZADORA**

El presente artículo tiene como objetivo principal comprender, por medio de las narrativas (auto) biográficas, los itinerarios formativos de una alfabetizadora en el interior del Río Grande del Sur, permeando sus experiencias en relación a la elección profesional, a los primeros años en la docencia y a las memorias acerca de la profesión. A lo largo del texto tratamos de dividir nuestra escritura con autores que discuten y defienden que las narrativas (auto) biográficas se constituyen en caminos posibles para dialogar sobre el proceso de (auto) formación docente. Los itinerarios formativos de la alfabetizadora revelan una historia repleta de sueños y dificultades, en que la voluntad de hacerse profesora y la búsqueda por la formación fueron mayores en relación a las pocas oportunidades que tuvo a lo largo de su trayectoria.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Recorridos formativos. Formación de profesores.

Introdução

Neste artigo, nos propomos analisar, por meio das narrativas autobiográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, nos aproximando de suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos da docência e às memórias sobre ser professora no meio rural, mais especificamente na atuação em classes multisseriadas.

Para Josso (2006), o trabalho com as histórias de vida¹ tem aberto novos rumos e visões tanto em discussões acerca das práticas de formação, quanto na pesquisa de novos saberes. Segundo a autora, o “paradigma do conhecimento subjetivo e o paradigma do conhecimento experiencial impõem-se como uma rea-

lidade tangível e cada vez mais indispensável nas sociedades que se desconhecem” (2006, p. 27). Sociedades geograficamente próximas, mas com “fronteiras” e culturas distantes; sociedades que não se relacionam, não conversam, não compartilham entre si, histórias, costumes e memórias; sociedades que acolhem povos semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes; sociedades que se desconhecem e que pouco aprendem na interação com o outro (JOSSO, 2006).

Na compreensão da autora, a descoberta desses paradigmas fez-se ao longo desses últimos vinte anos, em decorrência de trabalhos de pesquisa apresentados em diversos congressos, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso e publicações em livros e revistas. Assim, o caráter extremamente heterogêneo que movimenta o trabalho com as “histórias de vida”, motiva necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua.

¹ Utilizo esse termo com base em Abrahão (2016), que faz uma diferenciação entre história de vida ou trajetória de vida e História de Vida. Para a autora, história ou trajetória de vida configura-se como um conjunto de fatos, acontecimentos que informam uma História de Vida. História de Vida (escrita em maiúsculo) refere-se a uma das metodologias do método (auto) biográfico e, também, ao produto de um estudo que emprega essa metodologia.

Compreender as experiências formadoras como dimensão do trabalho a partir da abordagem biográfica de pesquisa, possibilita acessar e apreender, de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação (SOUZA, 2006a). Nesse movimento, em que a reflexão sobre as experiências percorridas ao longo da vida se torna um elemento fecundo, os professores têm a possibilidade de rever e reavaliar seu percurso pessoal e profissional. A partir disso, acontece um processo de compreensão, pois muitas práticas anteriormente não reconhecidas pelos educadores passam a ser reconceitualizadas por meio da rememoração.

Assim, a partir da abordagem de pesquisa (auto)biográfica foi possível nos aproximar das narrativas de vida de uma alfabetizadora que, ao lembrar suas memórias, relata a sua paixão por ser professora desde a sua infância. A pesquisa em questão é um recorte da dissertação de mestrado: “Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada”, que está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Percursos metodológicos

Para a realização de um trabalho com narrativas de vida é preciso optar por uma metodologia que vá ao encontro desse universo sensível, que busca, ao mesmo tempo, aproximar sentimentos, memórias, significações, interpretações e embasamento teórico. Deste modo, optei pelo método (auto)biográfico de pesquisa, por meio da metodologia História de Vida, conforme definida por Abrahão (2004; 2006; 2010; 2016).

As narrativas (auto)biográficas são compreendidas por Abrahão (2006), a partir de estudos e inspiração em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), em seu tríplice aspecto: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de ressignificação do vivido (este último será discutido, com maior ênfase, na sequência do texto). A narrativa como fenômeno envolve “o ato de narrar-se”, em um encontro intencional e reflexivo entre narrador e pesquisador. Deste modo, a narrativa constitui-se por experiências em que se “desvelam trajetórias de vida” que são comunicadas ao investigador, “[...] não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique os acontecimentos narrados” (ABRAHÃO, 2006, p. 150). A narrativa como recurso metodológico caracteriza o percurso da pesquisa em “fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (ABRAHÃO, 2006, p. 154).

Com base no entendimento construído pela autora, é importante mencionar que o pesquisador é mais do que simples receptor de informações, a ele serão narradas histórias de cunho subjetivo, histórias que envolvem uma trajetória de vida implicada numa carreira formativa, única, individual e repleta de acontecimentos coletivos. Deste modo, o pesquisador que decide trabalhar com narrativas de vida precisa manter uma postura ética, estabelecendo uma relação dialógica e respeitosa com aquele que narra a sua história. Neste processo de construção da narrativa e no movimento de interação entre pesquisador e participante, aquele que narra sua trajetória tem a possibilidade de “revelar o sentido da sua vida”, refletir sobre seu próprio percurso, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento. É nesse ponto que a

narrativa é compreendida como processo formativo de ressignificação do vivido.

Assim, considerando os aspectos teóricos discutidos até o momento, as narrativas da professora alfabetizadora, envolvida no estudo, foram produzidas por meio do relato autobiográfico escrito, pelo qual a colaboradora escreveu livremente sua história de vida; bem como por meio de entrevistas narrativas, organizadas a partir de tópicos guia, com tópicos que guiaram a entrevista possibilitando que a professora trouxesse à tona suas narrativas com maior liberdade a partir de pontos mais específicos da investigação. O tópico guia não é uma série extensa de perguntas específicas e sim um conjunto de títulos de parágrafos. “Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa” (BAUER; GASKELL, 2011 p. 66).

A opção por realizar primeiramente o relato autobiográfico escrito foi construída junto com a colaboradora, que manifestou interesse em registrar sua história de forma escrita, a partir do seu tempo e no seu espaço de origem (na cidade onde mora). A partir da construção do relato, sentimos necessidade de aprofundar alguns tópicos para fortalecer e embasar os objetivos do estudo, por esse motivo realizamos duas entrevistas narrativas. Os primeiros encontros não se configuraram como entrevistas e foram realizados ao longo das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², no final do ano de 2012. Nesse primeiro momento, foi possível entrar em

contato com os professores, fazer um levantamento dos possíveis participantes da pesquisa, a partir de alguns critérios que citamos na sequência do texto, e estabelecer uma conversa informal com a professora selecionada – momento em que tivemos a oportunidade de nos apresentarmos e apresentar a proposta de pesquisa.

A primeira entrevista aconteceu em 06 (seis) de agosto de 2013, na Universidade Federal de Santa Maria, local que sediou o III Seminário de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse encontro, realizamos a primeira entrevista, a partir dos tópicos iniciais definidos no roteiro (“contato com a cultura escrita na infância”, “lembranças da escola” e “percursos formativos”). Nesse momento, a professora entregou o seu relato autobiográfico escrito e relatou o quanto foi importante escrever a sua história, rememorar a sua vida e lembrar alguns acontecimentos que já estavam guardadas no fundo da memória.

A segunda entrevista foi realizada no dia 01 (um) de outubro 2013, no Itaimbé Palace Hotel, local que sediou o IV Seminário de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse reencontro, tivemos a possibilidade de conversar novamente e realizar a segunda parte da entrevista, que contemplou os tópicos – “escolha profissional”, “desafios da docência”, “desafios e conquistas no trabalho com classes multisseriadas” e “literatura infantil no contexto rural”.

É importante ressaltar que para selecionar a professora participante desta pesquisa foram definidos alguns critérios, a saber: ser professor(a) alfabetizador(a); atuar como professor(a) em classe multisseriada; residir no meio rural; ter participado do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre Alfabetização e Linguagem (Pró-Letra-

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é o compromisso formal, assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa contou com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a parceria de 39 Instituições de Ensino Superior, dentre elas a UFSM. É importante ressaltar que as pesquisadoras atuaram nesse programa, como Coordenadora Geral e como integrante da Equipe de Apoio à coordenação. Maiores informações, disponíveis em: <www.ufsm.br/pactonacional>. Acesso em: 14 ago. 2018.

mento) realizado em Santa Maria, RS, no período de 2010 a 2011, e possuir disponibilidade para participar da pesquisa. Além disso, cabe salientar que o nome da professora divulgado neste trabalho é verdadeiro, haja vista que recebemos autorização para esse fim.

O interesse pelo estudo com narrativas está relacionado, conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), com “a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (2011, p. 90). Por meio da narrativa, as pessoas lembram sua história, colocam as experiências em uma sequência de acontecimentos, relembram e (re)significam o vivido, mas tudo isso acontece dentro de um contexto social e cultural. Os autores destacam o importante papel do enredo para a estruturação de uma narrativa, pois é por meio dele que as histórias contadas adquirem sentido e ampliam o contexto dos acontecimentos presentes no processo de narração. Deste modo, “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (2011, p. 93). A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências, a história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções, que se entrelaçam com o contexto social, cultural e histórico ao longo da narração.

A construção da narrativa, conforme Souza (2006a), incorpora experiências diversas, através das escolhas de quem narra, das dinâmicas e singularidades de cada vida, possibilitando que o docente em formação reviva o passado e, a partir disso, viva um processo de autotransformação. Deste modo, a produção da narrativa possibilita refletir e avaliar a importância das representações sobre a construção da identidade, sobre as práticas

formativas percorridas ao longo de uma trajetória de vida, sobre situações que marcaram escolhas e questionamentos em relação às aprendizagens. O momento da rememoração, produzido quando narramos a nossa história, permite rever e reavaliar alguns passos, refletir sobre as ações e os acontecimentos que compreendem nosso cotidiano. As lembranças e as recordações sobre nossas experiências buscam trazer, para a narrativa, episódios que marcaram escolhas e que fizeram sentido em nossa história.

Assim, o sujeito identifica as experiências significativas e formadoras que marcaram a sua história de vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, pois a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas, sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006a).

Memórias, narrativas, histórias de vida: possibilidades para pensar a formação de professores

Os trabalhos desenvolvidos através da abordagem (auto)biográfica de pesquisa possibilitam contribuições importantes, no que se refere ao estudo com professores, principalmente estudos que envolvem trajetórias de vida e de formação, memórias e lembranças pessoais e profissionais. Guedes-Pinto (2002) enfatiza o importante papel que a investigação pautada nas histórias de vida tem na formação de professores, pois, no momento em que o docente narra a sua trajetória, tem a possibilidade de vivenciar um processo de retomada de suas práticas e reflexão sobre seu percurso formativo. Do mesmo modo, os estudos desenvolvidos por Abrahão (2004; 2006; 2016), Antunes (2011), Delory-Momberger (2008; 2012),

Josso (2010a; 2010b), Dominicé (1988), Pineau (1983), Bolívar (2014), Nóvoa (1988; 2000), Souza (2006a; 2006b; 2008; 2016) mostram o quanto a pesquisa com narrativas (auto)biográficas é formadora, na medida em que possibilita um olhar reflexivo às representações construídas ao longo da vida.

No que se refere à proposta de educação e formação de adultos por histórias de vida, é importante destacar a Universidade de Genebra com a equipe de Pierre Dominicé (1988) que embasa os seus estudos utilizando a “biografia educativa”³ tanto como metodologia de investigação, como de formação, articulando experiência vivida, reflexão e aspectos formativos. Josso (2010a), Finger (1988) e Dominicé (1988) buscam novos horizontes teóricos, no campo da educação de adultos, por meio de uma abordagem de formação centrada no sujeito e na mobilização da subjetividade como um modo de produção do conhecimento.

Integrado a esse movimento de pensar a formação de adultos, cabe destacar ainda os estudos realizados por Pineau (1983), no começo dos anos de 1980, que marcaram o início da utilização do método (auto)biográfico na formação de adultos e constituíram uma rede de investigadores considerando a problemática da educação permanente e da autoformação.

Nesta mesma proposta, de pensar a formação de professores como possibilidade de construção e de reflexão da própria formação, Nóvoa (2000) e Nóvoa e Finger (1988) contribuem, segundo Bolívar (2014), para pensar uma nova proposta teórica e metodológica para a construção profissional docente, mais especificamente a partir das publicações: “Vida de

professores” e “O método (auto)biográfico e a formação”. A abordagem biográfica, a partir do trabalho com narrativas, constitui no percurso da formação um processo de conhecimento, pois permite que a pessoa se forme através da compreensão que elabora da própria trajetória de vida.

Pensando em uma nova epistemologia da formação, por meio de experiências em torno das histórias de vida e do método (auto)biográfico, Nóvoa (1988) propõe uma teoria sobre essa questão a partir de uma concepção que permite ao indivíduo pensar na ação, construindo a sua própria formação com base num “balanço de vida”, partindo de um processo reflexivo sobre a trajetória de vida e indo além da preocupação apenas com o seu desenvolvimento docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (NÓVOA, 1988, p. 116)⁴

Para Nóvoa (1988), a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação é algo marcante no trabalho com a abordagem biográfica, na medida em que o indivíduo constrói a compreensão sobre seu percurso, faz uma retrospectiva dos acontecimentos que marcaram a sua história e torna-se, assim, ator da sua formação pessoal e profissional.

As experiências e os estudos (auto)biográficos desenvolvidos no campo da profissão docente ilustram um movimento de aproximação com o cotidiano e a realidade educativa dos professores. A diversidade presente nos diferentes modos de ser e constituir-se docente possibilita a produção de um outro conhecimento sobre os professores e sobre a profis-

3 A Biografia Educativa, segundo Josso (1988, p. 39-40), é fruto de um processo de reflexão que aparece parcialmente numa narrativa escrita e é construída no decorrer de três etapas reflexivas. “Só uma destas etapas está centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, pois as outras duas giram em torno da compreensão do processo de formação e, para alguns, do processo de conhecimento”.

4 Nóvoa (1988) constrói esse argumento com base em Alain Bercovitz (1981).

são. Um conhecimento que faz os docentes reaparecerem face às estruturas e aos sistemas instituídos, que permite a compreensão da trajetória pessoal e profissional, que mobiliza as dimensões formativas a partir das experiências percorridas nos percursos da vida (NÓVOA, 2000).

Nos estudos de Bolívar (2014), os enfoques (auto)biográfico e narrativo presentes nas histórias de vida têm se constituído em possibilidades para construir novas metodologias e práticas de formação, pois partem da valorização das experiências adquiridas, que se transformam em aprendizagens, por meio de um processo de autoformação. Assim, é importante discutir a formação de professores como um processo de apropriação pessoal, de modo a integrar a formação externa (“recebida” por uma instituição) às experiências construídas no decorrer da vida – no lugar de formar ou ser formado, “formar-se” (CANÁRIO, 1999).

Conforme sistematizado por Souza (2006b), a formação tem caminhado em dois sentidos: um centrado na racionalidade técnica, com tempos e espaços definidos e ritualizados e outro com foco no sujeito, na sua historicidade, nas subjetividades e experiências construídas no processo de vida e de formação. Concordo com as ideias do autor, quando coloca que a formação enquanto processo precisa superar a ambiguidade construída entre a ação de formar e formar-se, e ampliar a capacidade de autonomia, iniciativa, reflexibilidade e criatividade daquele que percorre esse processo.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. “Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva” (SOUZA, 2004, p. 404). A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ins-

creve-se em um espaço onde o ator parte da experiência de si, inquieta-se com suas vivências, questiona os sentidos das suas aprendizagens e das suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse percurso de questionar-se e inquietar-se com suas experiências, o professor vivencia uma trama de conhecimentos e aprendizagens, e ao mesmo tempo constrói caminhos que os levam a conhecer a si mesmo, percorrendo um processo de autoformação.

Pesquisar a trajetória formativa da vida de alguém requer uma escuta sensível da voz dos docentes em processo de formação, no sentido de poder entender “o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade” (SOUZA, 2006b, p. 24), numa relação de proximidade com as subjetividades e singularidades que integram as tonalidades presentes nas histórias de vida.

Processos formativos: ser e construir-se professor de classe multisseriada

Neste momento, buscamos nos aproximar dos percursos formativos vivenciados pela professora Noeli Catharina Danieli, que atua em classe multisseriada, no interior de Boqueirão do Leão, município do Rio Grande do Sul, com o propósito de compreender os caminhos formativos que a levaram a assumir a docência como profissão, desde a sua formação no magistério até o início da sua atuação prática como docente. A formação a que nos referimos, neste subtítulo, não fica limitada a uma aprendizagem situada em tempos e espaços definidos, mas envolve, como ação vital, a construção de si próprio e, conseqüentemente, um processo de formação (MOITA, 2000).

A compreensão da significação da profissão docente e a apreensão do processo de formação, por meio do trabalho (auto)biográfico,

permitem perceber o significado que cada professor atribui a sua atividade docente, a suas construções teórico-práticas, ao seu modo de construir e pensar a profissão, visto que o sujeito se forma a partir das experiências e das aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006b). Neste sentido, os deslocamentos produzidos pelo docente, enquanto protagonista do seu percurso formativo, configuram-se, conforme o autor, como um processo de conhecimento. Um conhecimento sobre si, a partir das suas significações, da sua história e do sentido que tem o ser professor na sua vida.

A construção da narrativa de si possibilita, dessa forma, que o sujeito possa vivenciar, no seu processo de formação, aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades, explorando distintas experiências, “as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da profissão” (2006b, p. 164). A escrita de si e as experiências das trajetórias de vida dos professores, em especial neste trabalho, percursos formativos de uma alfabetizadora que atua em classe multisseriada, podem indicar diferentes processos educativos que marcam representações sobre a profissão, saberes da profissão, aspectos culturais do pensamento do professor em formação, “significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos” e os sentidos que têm o ser professor na sua vida (SOUZA, 2006b, p. 165).

O processo de formar-se professor não se dá no vazio, mas envolve uma série de trocas, experiências, aprendizagens, interações sociais e culturais. “Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação” (MOITA, 2000, p. 115).

Nesse contexto, analisar os percursos formativos da vida de alguém é também aproxi-

mar-se das singularidades, dos sentimentos, das ações que interagem com contextos sociais e culturais, e, principalmente, com o do modo como cada pessoa constrói a si própria. Dessa forma, no decorrer do percurso formativo da professora Noeli, foram narrados diferentes caminhos percorridos que trazem vestígios de uma história de vida rica em sonhos e superações, em que o desejo de ser professora permaneceu vivo desde a sua infância.

A paixão por ser professora na vida de Noeli iniciou muito cedo – desde criança ela já dizia que queria ser professora. Nas brincadeiras de infância, dava aulas aos irmãos mais velhos, mesmo sem saber ler e escrever, pois já estava presente no seu imaginário o desejo de ser professora, conforme expressam suas narrativas:

Eu observava e me encantava com os desenhos, com as poesias que eram decoradas e com aqueles traçados chamados de “ABC”. Quando meus irmãos terminavam o caderno davam para mim e eu navegava nas escritas e nos desenhos e fazia de conta que lia, criando histórias. Também brincávamos de “escolinha” em que para escrever usávamos um pedaço de madeira e carvão e ali ficávamos horas brincando, riscando paredes e assim eu convivía com os números e as letras. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

[...] E eu sempre queria ser a professora, mesmo que meus irmãos sabiam muito mais que eu, porque eles iam primeiro na escola, eu era a professora. Não importava, nem que eu mandava fazer uns risquinhos, mas eu brigava, a professora era eu. Então, desde muito cedo eu sempre quis ser professora (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Nesse momento, é importante ressaltar que, por meio das lembranças da infância, vão emergindo detalhes que compõem cenas vividas pela professora em um ambiente familiar harmônico. A família, os irmãos, o pai e a mãe são pessoas marcantes nas memórias trazidas

pela professora. As “[...] histórias que falam de pessoas na vida de cada professora [...]” são presenças que fogem dos retratos e estão fortemente costuradas nas palavras e nos atos daquele que narra a sua história (DIAS, 2002, p. 100). Assim, é possível destacar, a partir da narrativa, que a aproximação com as leituras, escritos e desenhos dos irmãos mais velhos contribuiu significativamente para a escolha profissional da alfabetizadora.

Outra influência marcante na escolha profissional, no percurso formativo da professora Noeli, foi o seu segundo professor, marcado como um ídolo, no seu percurso formativo. “São figuras que voltam à memória com uma conotação positiva” (CUNHA, 2011, p. 106) e marcam até hoje o seu modo de ser e constituir-se professora de escola rural.

Eu sempre tive uma paixão por ser professora, tanto que esse professor, meu segundo professor é meu ídolo ainda hoje. Eu o guardei como se fosse um ídolo. Eu sempre dizia que iria ser professor que nem ele. Dizia: quando crescer vou ser igual o professor Mauro. Então eu fui crescendo sempre com aquela ideia de querer ser professora, tudo que eu fazia, tudo que eu pensava era pro meu futuro ser professora. (...) tu vai ver a dificuldade que eu tive pra chegar onde estou. Tantas outras pessoas têm tanta facilidade, e eu, foi muito difícil, foi muito difícil chegar onde estou hoje, principalmente pela distância, pelo poder econômico, pela falta de conhecimento dos grandes centros. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Narrativas que nos conduzem ao que escreve Delory-Momberger (2012, p. 189), que a rememoração do passado não implica apenas lembrar os fatos que perduram na memória e que ainda fazem o coração bater mais forte, mas um reencontro com eles, no sentido de reconhecer quais aprendizagens e experiências foram formadoras e nos constituíram enquanto sujeitos individuais e sociais. Em suas “representações biográficas”, o sujeito “dispõe e

experimenta o processo de formação mediante o qual ele produz a si próprio”.

Nesse sentido, podemos compreender que a escolha de uma profissão não é somente pessoal, ela pode ser transversal aos aspectos sociais que integram o nosso cotidiano: as relações construídas na família, com os amigos, no ambiente acadêmico; os vínculos estabelecidos com os professores, as decepções e as conquistas que marcam nossas trajetórias e quantas vezes nos transformam. Em vista disso, os processos de formação “são aqui percebidos como criativos, diversificados, diferenciados, dinâmicos, emocionantes e contagiantes, supondo a não-existência de modelos prévios que possam garantir a modelização de um professor ideal” (ANTUNES, 2001, p. 48).

A história de vida da professora Noeli sempre esteve entrelaçada “com aquela ideia de querer ser professora”. Apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente por viver no meio rural, distante dos grandes centros de ensino e, muitas vezes, sem o conhecimento deles, com dificuldades financeiras – pois tinha que trabalhar para poder estudar – e com pouco acesso aos meios tecnológicos, Noeli não desistiu do seu desejo inicial – construído ainda na infância.

Nesse tempo em que o desejo de ser professora ainda era um sonho, Noeli trabalhou em um escritório, fez muitas amizades e conheceu muitas pessoas, mas o que ela queria era ser professora. Nessa convivência, em especial com a amiga Neiva, Noeli conseguiu uma oportunidade para cursar o magistério – “[...] uma bolsa de estudos que custeava 70% do valor da mensalidade e ainda poderia ir morar com ela, estudar de manhã e trabalhar na sua casa de tarde, onde receberia pelo trabalho, sendo possível custear o resto do curso” (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli). Nas palavras de Dominicé (2010), “[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos

aqueles que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (2010, p. 87).

Larguei tudo e lá fui eu fazer o “Magistério”, o 1º ano não precisei cursar. Ingressei então no 2º ano. Obtive bons resultados visto que no 2º grau tinha muitas aulas de Português e Matemática. Este colégio era de freiras, muito rigoroso e exigente e muito conceituado na região. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Como tinha facilidade em Matemática, Física, Química e Português à noite dava aulas particulares para algumas colegas ricas, recebendo delas por este trabalho; também nos finais de semana fazia jantas e almoços para estes jovens recebendo pelo trabalho, conseguindo, assim, estudar neste colégio e custear outras despesas, como: vestuário, calçados, livros, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Um educador em construção expressa reflexões sobre tempos e espaços de formação. Na trajetória da professora Noeli, “Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão” (SOUZA, 2006b, p. 19). Espaços que revelam itinerâncias, desafios, aprendizagens e muita dedicação. Movimentos que nos fazem refletir sobre quem somos e sobre as representações que construímos ao longo da vida e da formação. “Ampliá-los é uma dimensão do ato de viver e aprender com os diferentes sujeitos e processos que me constituem como humano” (SOUZA, 2006b, p. 19).

Os tempos de estágio não foram fáceis, Noeli enfrentou muitas dificuldades, mas foi resiliente, primeiramente pelo fato de ser sua primeira experiência em assumir uma turma, e depois, pelo contexto de crise que sua localidade estava vivendo. A professora relata que “havia se instalado na localidade [...] uma indústria, onde os agricultores abandonaram o trabalho com a terra e foram trabalhar como ‘operários’”, quando a indústria faliu, os agricultores ficaram sem emprego e sem alimen-

tos, “[...] foi uma crise muito grande” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). O abandono da terra, pelos agricultores, representou a falta de alimentos, a falta de condições financeiras para comprar materiais escolares, roupas e calçados. Representou a falta dos alunos na escola – uma realidade ainda presente em muitos contextos rurais, principalmente pelo cenário de desvalorização social, política e econômica ainda presente nesse contexto.

Diante de todas essas dificuldades, Noeli não recebeu apoio da Secretaria Municipal da Educação, nem mesmo da equipe escolar. Isso fica claro na escrita da sua narrativa: “[...] não me ajudaram nem na campanha para arrecadar materiais, roupas e calçados para os alunos”. Mesmo sozinha, a professora assumiu compromisso junto à comunidade e cumpriu o seu papel de educadora no contexto rural: “através de campanhas, visitas nas famílias e com um trabalho insistente, conseguimos vencer” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). Quanto a isso, Noeli demonstra ser uma professora preocupada com a educação e com os sujeitos que habitam o seu contexto. Mesmo com pouca colaboração da escola e dos demais professores, nunca desistiu dos seus alunos. Dessa forma, “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 31).

O compromisso social assumido pela professora converge para a construção de princípios, de valores, de inclusão social e cultural e, principalmente, para a importância do sentimento de pertencimento – ao contexto rural, à terra, à agricultura, à comunidade. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (NÓVOA, 2009, p. 31). O

compromisso social assumido pelo educador vai além da escola, intervindo no espaço social da educação. No contexto de Noeli, sua luta é pelo reconhecimento das escolas rurais, pela valorização dos professores e pela defesa das classes multisseriadas como uma organização possível e positiva para a população do seu contexto.

Possibilidades e desafios: início da carreira docente

Noeli iniciou sua carreira docente em março de 1986. Aos 24 anos de idade, começou a exercer a profissão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oreste Danieli (escola de classe multisseriada), na mesma localidade em que nasceu e na escola em que estudou até a 3ª série. No início da carreira, trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª à 4ª série. Devido ao número elevado de alunos, Noeli passou a trabalhar 40 horas, atendendo também a alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Em março de 1986 meu sonho se realizou. Comecei a trabalhar na escola da comunidade de Arroio Galdino onde nasci e estudei até a 3ª série. Onde alguns de meus familiares ainda hoje residem neste local, inclusive eu e meus queridos pais. De início eu trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª a 4ª série numa pequena sala. Não havia classes suficientes e tínhamos que acomodar os alunos no chão. Então devido ao grande número de alunos passei a trabalhar 40 horas e atendia até a 5ª série. Eu era a única professora da escola, fazia merenda, limpava a escola, fazia horta, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Eu estava feliz e realizada com meu trabalho e sempre senti uma satisfação muito grande em trabalhar nesta escola, tenho muito carinho e afeto por todos e por este chão. Conheço todas as famílias e a história de cada um. Além disso, aqui se encontra gravado grande parte de

minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Ao recordar os primeiros anos da carreira, Noeli relata algumas dificuldades enfrentadas para atuar no contexto rural, dentre elas, o pouco investimento nas escolas, a precária infraestrutura física e material, o sentimento de solidão e a falta de apoio aos professores – investimento na formação, valorização salarial e reconhecimento social. Dificuldades que, em pleno século 21, ainda são enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas, especialmente pela falta de políticas públicas destinadas a esse contexto. Em relação a isso, é importante destacar o que escrevem Santos e Souza (2017), que, atualmente, poucas políticas públicas significativas têm sido implementadas na realidade das escolas multisseriadas. Em outro estudo, Souza et al (2016, p. 227) destacam que apesar da relevância social, já comprovada em diferentes pesquisas, as escolas multisseriadas não estão recebendo a atenção necessária por parte do Estado e continuam sendo “[...] abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideias [...] modernizantes”, concebem essas escolas como “[...] uma anomalia do sistema escolar”.

A professora Noeli, quando iniciou a sua prática docente, em escola multisseriada, precisou dispor de recursos próprios para que seus alunos tivessem maiores oportunidades no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com a compra de livros de literatura, pois a escola tinha poucos recursos materiais e oferecia somente os livros didáticos. Apesar das dificuldades encontradas no início da carreira, Noeli “estava feliz e realizada” com o seu trabalho. O entusiasmo inicial, a aproximação com um contexto que já fazia parte de sua vida e as primeiras ações como professora fizeram com que os obstáculos fossem superados.

A colaboradora da pesquisa demonstra, no seu relato autobiográfico, traços de uma professora unidocente, que “[...] fazia merenda, limpava a escola, fazia horta etc.”. Em suas lembranças, recorda com carinho a escola em que trabalha até hoje. Para ela, essa não é uma escola comum: “[...] aqui se encontra gravado grande parte de minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos”. Além dessa lembrança afetiva em relação à escola, que marcou sua vida desde o início da escolarização e da carreira docente, Noeli incorpora um importante sentimento de pertencimento e demonstra um carinho muito especial pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano. “Estes moradores são pessoas humildes, com uma bondade infinita, com um carisma incomparável, são hospitaleiros onde prevalece o respeito e a solidariedade entre as famílias. Eles me tratam há 27 anos com muito reconhecimento, carinho e respeito” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli).

A partir das suas narrativas, é possível perceber que a professora Noeli tornou-se, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência importante para a comunidade rural onde vive. Alguém que, por intermédio da escola, ainda consegue fortalecer as matrizes sociais e culturais do povo do campo, constituindo-se como guardião não só de ensinamentos e conhecimentos científicos, mas de uma história única e singular pertencente àquele lugar (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Destes 27 anos que estou atuando nesta comunidade, sirvo como referência e nunca medi esforços para ajudar, sinto-me realizada em poder estender a mão a estas pessoas maravilhosas, que necessitam de apoio. Já fiz enterros, arrumei defuntos no caixão, sou catequista, coordenadora do clube de jovens, sempre fui integrante da diretoria da comunidade, do clube de mães e da liturgia, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

A professora Noeli valoriza a história do seu contexto, das suas origens e da sua pro-

fissão e, ao mesmo tempo, reconhece que os saberes produzidos na escola precisam estar em sintonia com os saberes e com a cultura da comunidade, enfim, com a vida social, cultural e política que acontece fora da escola. Em relação a isso, Arroyo e Fernandes (1999) contribui dizendo que a escola não pode ficar restrita à sala de aula, é preciso reinventar outros tempos e outros espaços que deem conta de uma proposta educacional mais ampla, mais integradora e mais humana, pois os processos educativos, principalmente na educação rural, acontecem fundamentalmente “[...] nas lutas, no trabalho, na produção, na família” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22) e, sobretudo, na convivência cotidiana.

Dessa forma, a escola e a docência em espaços rurais, assim como em qualquer espaço educacional, precisam considerar o lugar como uma importante categoria de análise espacial. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar que os professores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, com o intuito de respeitar e apreender os saberes sociais dos alunos construídos mediante suas interações com o lugar onde produzem a vida (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 359). Assim, o lugar é entendido como o espaço vivido, local onde as relações pessoais, sociais e culturais acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças.

A professora Noeli relatou, ao longo da sua entrevista narrativa, que não possui formação específica para atuar no meio rural. Não obstante, por vivenciar o mesmo contexto da comunidade em que está inserida, a sua atuação profissional foi mais fácil. Na fase inicial da carreira, Noeli deparou-se com momentos desafiadores. Por outro lado, a certeza de pertencer ao lugar, desde o nascimento, conferiu a ela segurança e a legitimidade do trabalho a ser desenvolvido como alfabetizadora daquela escola. Embora jovem e pouco experiente,

e recebendo pouco apoio dos envolvidos no processo educativo do seu município, teve, ao seu favor, uma comunidade local, que viu no seu trabalho a possibilidade de produzir algo novo para a educação da escola rural, conforme expressa sua narrativa.

Eu não tenho formação específica para atuar no meio rural [...]. Mas, como eu nasci aqui, eu me criei aqui, eu conheço todo mundo, todas as famílias, aqui no interior um conhece o outro, e eu conheço todas as realidades, todas, então eu acho que propicia pra mim, meu trabalho, porque eu conheço as pessoas, eu conheço os problemas de todas as famílias, as necessidades. Eu tenho assim uma convivência com as famílias, uma convivência superlegal, a gente se visita, a gente participa da vida um do outro, nas festas, isso é muito legal. Eu acho que a maior formação que eu poderia ter, é conhecer a realidade, ter nascido aqui, me criado nessa realidade, daí eu sei os problemas e as necessidades que eles têm. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Dessa forma, percebemos que foi por meio da experiência de vida que Noeli atribuiu relevância à sua formação específica. Isso significa dizer que a formação não aconteceu apenas em espaços formais e institucionais de ensino, e sim foi se constituindo ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Foi a partir das suas buscas teóricas e formativas e na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades, que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora.

Na compreensão de Casaña (2017, p. 48, tradução nossa), “[...] essa realidade constitui um enorme desafio”⁵ – o professor, muitas vezes sozinho, precisa começar a preencher um “vazio”. O vazio da formação que, na maioria das vezes, é de caráter geral e não considera as singularidades das classes multisseriadas; o vazio do conhecimento que, muitas vezes,

é padronizado e segue a lógica dominante do contexto urbano; o vazio de linhas teóricas específicas, que, conforme o autor, são quase inexistentes para fundamentar as práticas educativas em classes multisseriadas; o vazio de pertencer a um lugar e precisar lutar continuamente por uma educação mais justa; o vazio de ser professor de classe multisseriada e precisar buscar reconhecimento, em diferentes esferas sociais, culturais e políticas.

A opção pela permanência em sala de aula e o amor pela profissão são registrados pelas considerações construídas ao longo das narrativas da professora Noeli e, principalmente, pelas suas ações – que demonstram compromisso com a docência em classe multisseriada, com os alunos e com a comunidade onde vive. Segundo Casaña (2017), a escola rural precisa intervir na vida da comunidade e atuar de portas abertas, visto que o melhor local social precisa ser o edifício escolar e o melhor conselheiro o professor.

Eu procuro incentivar muito os meus alunos, motivar, dar o exemplo, mostrar a importância que tem o estudo na vida, mesmo porque eu recebo crianças também como eu quando comecei a ir à aula, crianças que nunca entraram na educação infantil. O primeiro ano é comigo, então eu tenho que ensinar, muitas vezes, eles a pegar a tesoura e cortar. Eu acho assim, ó, a maior conquista é o carinho, eu sou muito carinhosa, eu sou dedicada, eu pego esse meu aluno e adoto ele, sabe, então eu acho que é por aí, tendo muito carinho e paciência. Os alunos aqui da zona rural que eu recebo, eles têm uma carência de tudo, sabe, na coordenação motora, recortes, o lápis pegar na mão não tem firmeza, então eu acho que tem que começar por aí, sabe, com carinho, dedicação e paciência. Os pais sempre estão à par de tudo o que ta acontecendo. O método que uso para alfabetizar, o que eu penso, a importância da leitura, os pais conhecem tudo, é tudo feito em parceria, tudo o que eu faço, os pais tomam conhecimento, as mudanças que ocorrem, a gente sempre senta e conversa com os pais. Eu acho que a esco-

⁵ Texto original: “esta realidade constituye un enorme desafío” (CASAÑA, 2017, p. 48).

la tem que abrir as portas e essa parceria é o ponto mais positivo que eu encontrei na minha carreira. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

A partir das narrativas expressas pela professora, percebemos a relação de carinho que ela estabelece com seus alunos, atribuindo a esse afeto um ponto de partida importante para o desenvolvimento das suas aulas. Outro aspecto importante narrado pela professora é a presença dos pais, tanto na escola como na aprendizagem dos filhos. Essa parceria entre a escola e a família constitui-se, a nosso ver, um diferencial no processo formativo dos alunos.

A professora Noeli compreende, a partir dos seus 28 anos de experiência com classes multisseriadas, que o trabalho integrado e colaborativo, possibilitado justamente por essa organização, é um fator importante para desenvolver a prática pedagógica, para potencializar a aprendizagem dos alunos e para fortalecer o sentimento de pertencimento ao contexto rural. Esta particular situação educacional, presente em diferentes realidades rurais, permite, conforme menciona Casaña (2017, p. 51, tradução nossa), configurar um ambiente de aprendizagem onde as relações interativas ganham destaque. O aprender com o outro torna-se um potencial, “especialmente quando as diferenças nos níveis de desenvolvimento e conhecimentos adquiridos são tão importantes”.⁶

Assim, no ano de 1996, Noeli iniciou a faculdade de Pedagogia – Licenciatura Plena, numa extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em Boqueirão do Leão/RS.

Todas as noites e nos meses de janeiro íamos à Santa Cruz para agilizar o tempo. Sempre gostei muito de estudar e encarei os desafios de cabeça erguida. Trabalhava de manhã e de tarde

e estudava à noite numa distância de 23 km em estrada de chão e em péssimas condições. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Em 1999, diminuiu o número de alunos da escola em que Noeli lecionava, passou então a trabalhar, pela parte da manhã, numa escola vizinha. “Nas duas escolas atendia a quatro turmas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e fazia todos os trabalhos como: horta, merenda, limpeza, direção etc.”. Permaneceu, nessa escola, durante cinco anos. Depois, trabalhou três meses em outra escola mais distante “[...] mas com a mesma realidade, sozinha e realizando todas as tarefas”. Após esse período, “surgiu a oportunidade de voltar a trabalhar as 40 horas na minha adorável escola, onde permaneço até hoje” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). Em 2002, Noeli concluiu a faculdade, e, em 2006, iniciou uma Pós-Graduação em Educação Especial.

Considerações finais

No decorrer dos percursos formativos de Noeli, muitas lembranças vieram à tona – a escolha profissional, o desejo de cursar o magistério, a experiência do estágio supervisionado, os primeiros anos da docência e as memórias como professora consolidada na profissão. Recordações essas que foram narradas e ressignificadas no decorrer deste estudo, possibilitando que a história de vida de uma alfabetizadora que atua em classe multisseriada “tivesse voz”.

Entre as experiências percorridas nesse estudo, destacamos a complexidade das trajetórias formativas vivenciadas em escolas rurais, que sinalizam desafios e enfrentamentos, sonhos e realizações, bem como modos singulares de exercer a docência em contexto rural, mais especificamente em classes multisseriadas.

Na visão de Souza e Meireles (2014, p. 70), as discussões referentes às perspectivas edu-

⁶ Texto original: “máxime cuando las diferencias de niveles de desarrollo y saberes adquiridos, son tan importantes” (CASAÑA, 2017, p. 51).

cacionais rurais tornam-se cada vez mais relevantes, principalmente porque as escolas rurais brasileiras se constituem como um veículo de educação e de desenvolvimento para os sujeitos inseridos nesse contexto. É preciso ultrapassar o discurso empobrecido construído em torno da escola rural e dar destaque às contribuições que essas escolas têm na vida dos sujeitos que lá habitam. Além disso, é necessário entender que as classes multisseriadas, presentes em grande parte do contexto rural, não são “anomalias” do sistema educacional e sim um outro modo de compreender a organização do ensino – que implica entendê-las a partir de uma lógica não-seriada (SOUZA; SOUSA, 2015).

No decorrer dos percursos formativos de Noeli, foi possível perceber a relevância de considerar as especificidades e os saberes do contexto em que os alunos estão inseridos, trazendo essa bagagem cultural para as práticas de sala de aula. Na compreensão de Arroyo e Fernandes (1999), um processo educacional de qualidade precisa necessariamente considerar o meio em que o educando vive e fortalecer as relações de pertencimento a serem construídas em parceria com a comunidade local.

As classes multisseriadas significam para os moradores daquele contexto e, principalmente, para a professora Noeli, muito mais do que apenas uma forma de organizar a escola, representam o desenvolvimento educacional dos sujeitos que habitam aquele contexto e a permanência da comunidade rural no seu território de vida. Diante disso, foi possível perceber que uma das riquezas presentes na história de vida da alfabetizadora é a sua luta constante para mudar a visão negativa do contexto rural, bem como para que as pessoas compreendam que a escola multisseriada não está acabada – ela existe e “vive”, especialmente nos corações e nas ações coletivas da comunidade.

Assim, os percursos formativos da professora Noeli revelam uma história repleta de sonhos e dificuldades, realizações e desafios, em que a vontade de se tornar professora, a busca por formação e a luta pelo reconhecimento da escola rural, em especial das classes multisseriadas, foram maiores em relação às poucas oportunidades que teve ao longo da sua trajetória. Desse modo, é possível concluir que foi a partir de suas buscas teóricas e formativas e na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades, que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora de classe multisseriada.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A (re)invenção da personagem – revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 263-286.

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.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Edts.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERCOVITZ, Alain. Le savoir est dans le discours partagé. **Éducation Permanente**, Paris, n. 49-50, p. 97-99, 1981.
- BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et al. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões.** Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación:** enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, S. A., 2001.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.
- CASAÑA, Limber Elbio Santos. Pedagogía rural uruguaya. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural:** diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 33-59.
- CUNHA, Maria Isabel da. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola:** memórias. V. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 95-106.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora:** mitos, ritos, espaços e tempos. 2002. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHSC-FAP, 1988. p. 99-106.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-86.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora:** a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Coordenação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Edts.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. (Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. (Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.
- PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig, 1983.
- SANTOS, Fabio Josué Souza dos.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Trajetória de vida e profissional de professoras de classes multisseriadas: alguns apontamentos. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 87-114.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 65-95.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006b.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 85-101.
- 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 de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-417.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.; PINHO, Ana Sueli Teixeira de.; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 37, n. 2, p. 351-364, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4128>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MEIRELES, Mariana Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; FARIAS, Graziela Franceschet. (Orgs.). **Desafios e perspectivas na educação rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2014. p. 69-85.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/>

[view/9269/pdf](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9269/pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Recebido em: 27.02.2018
Aprovador em: 30.08.2018

Julia Bolssoni Dolwitsch é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).
E-mail: professorajulia2014@gmail.com

Av. Roraima nº 1000, Cidade Universitária, Centro de Educação (prédio 16), sala 3332A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS, CEP: 97105-900. Telefone: (55)991386566, (55)32111728,

Helenise Sangoi Antunes é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).
E-mail: professora@helenise.com.br

Av. Roraima nº 1000, Cidade Universitária, Centro de Educação (prédio 16), sala 3332A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS, CEP: 97105-900. Telefone: (55)991433068,

BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICO-TEÓRICO-METODOLÓGICOS

■ ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

■ JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Universidade Federal do Ceará

■ LISIMÉRE CORDEIRO DO VALE XAVIER

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo tem como enfoque principal promover o debate sobre as pesquisas de cunho biográfico, em geral, e especificamente educacional. Como é praxe nas pesquisas científicas, este estudo teve como fio condutor as seguintes querelas problematizadoras: as pesquisas biográficas devem ser consideradas e aceitas no mundo acadêmico como científicas? Se forem, que critérios devem ser seguidos? Visando atender a referida demanda, esta escrita de gênero teórico é do tipo descritiva, quanto ao objetivo, e qualitativa, quanto à abordagem. Como procedimento técnico, adota-se a pesquisa bibliográfica em fontes secundárias por meio de revisão de literatura. Como técnica interpretativa das fontes, emprega-se a análise do discurso. Em conclusão, *a priori*, as pesquisas biográficas se apresentaram como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações e atuações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as), em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois, o que se investigam são suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado.

Palavras chave: Estudos biográficos. Práticas educativas. Professores(as).

ABSTRACT

BIOGRAPHY AND EDUCATION: HISTORICAL-THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS

This article has as main focus to promote the debate on biographical research in general and specifically educational. As is common practice in scientific research, this study had as its guiding principle the following problematizing quarrels: should biographical research be

considered and accepted in the academic world as scientific? If so, what criteria should be followed? In order to meet this demand, this writing of the theoretical genre is of the descriptive type regarding the objective and qualitative regarding the approach. As a technical procedure, the bibliographic research in secondary sources is adopted through a literature review. As an interpretive technique of the sources, discourse analysis is used. In conclusion, a priori, the biographical research presented itself as a unique possibility to give visibility to the actions and performances of anonymous social subjects, including teachers at all levels, including laypeople, of little or of any formation in the intellectual field, therefore, what are investigated are their educational practices and the social reality of the delimited context.

Keywords: Biographical studies. Educational practices. Teachers.

RESUMEN

BIOGRAFÍA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS HISTÓRICO-TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artículo tiene como enfoque principal promover el debate sobre las investigaciones de cuño biográfico en general y específicamente educativo. Como es práctico en las investigaciones científicas, este estudio tuvo como hilo conductor las siguientes querellas problematizadoras: las investigaciones biográficas deben ser consideradas y aceptadas en el mundo académico como científicas? Si son, qué criterios deben ser seguidos? Con el fin de atender a dicha demanda, esta escritura de género teórico es del tipo descriptivo en cuanto al objetivo y cualitativa en cuanto al abordaje. Como procedimiento técnico se adopta la investigación bibliográfica en fuentes secundarias por medio de revisión de literatura. Como técnica interpretativa de las fuentes se emplea el análisis del discurso. En conclusión, a priori, las investigaciones biográficas se presentaron como posibilidad impar para dar visibilidad a las acciones y actuaciones de sujetos sociales anónimos, incluso de profesores (as) en todos los niveles, incluyendo los (los) laicos, de poca o poca, de ninguna formación en el campo intelectual, pues, lo que se investigan son sus prácticas educativas y la realidad social del contexto delimitado.

Palabras clave: Estudios biográficos. Prácticas educativas. Los maestros(as).

Introdução

Como poderíamos negar, então, que a biografia possui um significado eminente para a compreensão da grande conexão do mundo histórico! Afinal, é justamente a relação entre as profundezas da natureza humana e a conexão universal da vida histórica difundida que é efetiva em cada ponto da história. (DILTHEY, 2010, p. 241)

As pesquisas com a temática da biografia, ao serem evocadas, fazem com que repentinamente adentre em nossas faculdades cognitivas a dedução lógica de que tais estudos tendem a tratar da descrição histórica ou do relato da vida de uma pessoa enfocada em certo contexto, como definem os dicionaristas da atualidade (FERREIRA, 1986; HOUISS, 2005; QUEIROZ, 2003).

O recurso teórico-metodológico das pesquisas biográficas não é um fenômeno novo e tem como significado a perpetuação da memória de protagonistas e dos acontecimentos que os envolveram. No mundo moderno, o uso nominal e significativo da palavra “biografia” aparece após o século XVII, na Inglaterra, Alemanha e França.

Todavia, as origens do vocábulo “biografia” derivam da palavra grega antiga *βιογραφία*, cujo significado composto é “escrita da vida de alguém pertencente à esfera pública ou privada”, como explicou Plutarco em suas *Bioiparálleloi* – Vidas paralelas. Por outro lado, há autores que defendem ser a biografia oriunda das inscrições feitas pelo rei da Pérsia, que teria escrito sua autobiografia numa rocha, a 300 pés, na qual destacou seu próprio heroísmo. Dessa forma, a historiografia persa teria exercido papel determinante sobre os gêneros biográfico e autobiográfico, bem como sobre o uso de fontes documentais para poder compô-los, muito embora, posteriormente, os gregos tenham preferido registrar as glórias coletivas e locais, diferentemente da tradição persa (BURKE, 2009; MOMIGLIANO, 2004).

História do gênero biográfico

A produção do gênero biográfico vem de longe. À guisa de exemplo, podemos citar na Grécia arcaica a *Ilíada* e a *Odisseia*, atribuídas como produção e tradição da poesia oral do poeta grego Homero, do século VIII. Na Grécia clássica do século IV, temos os escritos de gênero biográfico *Memorabilia*, do filósofo grego Sócrates; *Agesilaus*, de Xenofonte; e *Anabasis e Encomium*, de Evágoras. Com efeito, se houve essas produções biográficas, é óbvio que existiram os seus produtores, os biógrafos, a exemplo de:

Tácito, Suetônio e Plutarco. Antes deles, Crítias, Isócrates, Xenofonte, Teofrasto, Aristóxenes, Varrão, Cornélio Nepos. Mais tarde, Eginhard, o abade Suger, Jean de Joinville, Philippe de Comynes, Fernán Pérez de Guzmán, Filippo Villani, Giorgio Vasari, Thomas More. A Antiguidade grega e romana contou com importantes biógrafos, assim como a Idade Média e Renascença. Mas ainda não se chamavam assim. (LORIGA, 2011, p. 17)

Essas produções biográficas descrevem as vidas e as ações heroicas de seus personagens, bem como o desenrolar ou as consequências posteriores desses feitos. Seguindo o modelo da cultura grega, na Roma antiga, temos como exemplo a obra *Da guerra das Gálias*, de Júlio César, na qual são retratados os feitos heroicos não de um personagem, mas de vários, além dos acontecimentos no desenrolar das batalhas (BINDÁ; FROTA, 2013).

Seguindo o raciocínio dos autores supracitados, é permitido dizer que, no período medieval, as escritas biográficas eram cunhadas no estilo bio-hagiográfico, qual se descrevem as vidas e as virtudes de pessoas consideradas, além de heróis ou heroínas, santas ou mártires a serem seguidos. Como exemplos, podem ser destacados: Diálogos de São Gregório Magno, Legenda Áurea de Tiago de Varazze, São Francisco de Assis, Santa Clara de Assis,

Santo Antônio de Lisboa, Santo Antônio de Pádua e tantos outros(as). Todavia, o termo “biografia” não era conhecido nem na Idade Antiga nem na Medieval. Somente na Idade Moderna, a partir do século XVII, é que as produções envolvendo esse gênero passaram a ser designadas de “biografia”.

O termo ‘biografia’ só aparece ao longo do século XVII, para designar uma obra verídica, fundada numa descrição realista, por oposição a outras formas antigas de escritura de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida (tais como o panegírico, o elogio, a oração fúnebre e a hagiografia) [...]. Os primeiros verdadeiros biógrafos foram os ingleses: Izaak Walton, autor de uma vida do poeta John Donne, em 1640, e o eclético John Aubrey, que, entre 1670 e 1690, escreveu uma série de notícias biográficas sobre diversas personalidades de Oxford (o texto só seria publicado no século XIX), seguidos por Samuel Johnson com suas *Lives of the Poets* (1779-1781) e por James Boswell, autor de uma *Life of Samuel Johnson* (1791). (LORIGA, 2011, p. 17-18)

No contexto moderno, as escritas do gênero biográfico são caracterizadas, além das bio-hagiografias e vidas de reis e rainhas, pelos aspectos literário e histórico, dentre as quais podem ser destacadas: Diário Espiritual de Santo Inácio de Loyola, Ensaios de Michael de Montaigne, Pensamento de Blaise Pascal, Confissões de Rousseau etc. “Ao longo do século XVIII, a reflexão biográfica se desenvolveu sobre dois eixos essenciais: além da vida dos santos e dos reis, interessou-se cada vez mais pela de poetas, soldados ou criminosos; e adota um tom mais intimista” (LORIGA, 2011, p. 19).

No século XIX, as pesquisas biográficas são de certa forma rejeitadas, acusadas de serem produzidas em oposição ao legado da cultura greco-romana e de não conterem teor interessante para a História universal. Entretanto, a partir do império cientificista evocado pela História, sobretudo da segunda metade do século XIX, o gênero biográfico teve como es-

pinha dorsal a produção de obras descritivas dos grandes vultos da política, principalmente nos países em que a História positivista teve seu espaço de fertilidade e florescência intelectual, como foi o caso do Brasil.

Porém, no final do século XIX para o século XX, com a disseminação das ideias marxistas e o conseqüente alastramento da História social, as pesquisas biográficas entraram em declínio. Essa situação se estenderia até a primeira parte da segunda metade do século XX, quando, na França, sob a tutela de uma nova fase de pensadores da Nova História, com o tema de história política, o gênero biográfico foi retomado, e desde então tem se intensificado como linha e gênero de pesquisa por toda parte, inclusive na História da Educação (ROJAS, 2000).

Somente com o advento da Micro-História, ao “[...] permitir interpretações de realidades fragmentadas, contradições e pontos de vista plurais [...]” (BINDÁ; FROTA, 2013, p. 213), a partir sobretudo da década de 1980, as pesquisas biográficas retomaram seu campo de produção, com significativa visibilidade e uma amplitude de personagens das diversas camadas sociais.

É fato que, ao longo da História, a modalidade de escrita biográfica, através de narrativas, tem sido efetivada em diferentes contextos, sendo de interesse tanto de pessoas próximas ao biografado como de pesquisadores e leitores em geral. Da Antiguidade aos tempos atuais, o gênero biográfico vem sendo produzido abordando a descrição dos feitos e fatos envolvendo diferentes personagens, por intermédio de temas contemporâneos, mediante o uso dos mais diversos tipos de fontes, incluindo as fontes tecnológicas informacionais.

A partir da virada das décadas de 1970-1980, apresentou-se um novo quadro na pesquisa histórica: temas contemporâneos foram incorporados à história (não mais reservada apenas

ao estudo de períodos mais remotos); valorizou-se a análise qualitativa; experiências individuais passaram a ser vistas como importantes para a compreensão do passado (às vezes mais significativas do que as grandes estruturas como os modos de produção); houve um impulso da história cultural e um renascimento da história política (esta última não mais a história dos 'grandes feitos' dos 'grandes homens', mas o locus privilegiado de articulação do social, a ação dos atores e de suas estratégias) e revalorizou-se o papel do sujeito na história – portanto, da biografia [...]. O relato pessoal (e a entrevista de história oral é basicamente um relato pessoal) transmite uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em dada sociedade. Esse novo quadro na pesquisa histórica resultou em mudanças importantes nos conteúdos dos arquivos e na concepção do que é uma fonte, e coincidiu com as transformações das sociedades modernas. Por exemplo: as decisões que antes eram tomadas no curso de uma troca de correspondência, hoje em dia são tomadas por telefone, fax ou *e-mail*, muitas vezes sem deixar rastros em arquivos. Uma entrevista de história oral pode reconstituir processos decisórios e revelar informações que de outra forma se perderiam. Outros registros sonoros (músicas, *jingles*, gravações radiofônicas), ou ainda fotografias, caricaturas, desenhos, filmes, monumentos, obras de arte e de arquitetura, são passíveis, hoje em dia, de se tornar fontes para o estudo do passado, tendo havido, portanto, uma revisão do fetichismo da fonte escrita. (ALBERTI, 2000, s.p.)

É racional lembrar que a forma ou maneira de condução dessas pesquisas carecem de discussão, especialmente no âmbito teórico-epistemológico concernente à História e seus prismas de atuação, como é o caso das pesquisas históricas da educação, em espaços e temporalidades delimitados, no tocante às práticas de formação e à atuação ao contexto escolar.

Pesquisas biográficas e educação

O interesse por este tipo de pesquisa tem se configurado bastante potente, nos últimos

anos, e tem sido visto no mundo acadêmico historiográfico como um campo inovador e revelador de um vasto arcabouço de novidades, na seara da História da Educação e das ações efetivas de seus protagonistas.

O despertar dos historiadores da Educação para a necessidade de inovação nas pesquisas, adotando novos problemas, novos objetos e fontes variadas, possibilita a realização e a compreensão de estudos mais localizados, uma vez que aproxima a Educação de outras áreas do conhecimento, dentre elas, a História [...]. O surgimento de enfoques e perspectivas de análise permite, também, um [...] aprofundamento do fenômeno ocorrido em um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, no âmbito da educação e das relações interpessoais, há uma riqueza de informações, muitas vezes inexploradas, mas que poderão ajudar na compreensão da própria história, em especial da educação. Em alguns casos, a reconstituição da história se faz necessário à conjugação da memória. (ALMEIDA, 2005, p. 297)

Os novos e velhos problemas, a multiplicidade de objetos, a variabilidade de fontes, novos métodos e diferentes abordagens propostos pela chamada Nova História permitem e possibilitam pesquisas históricas centradas em temáticas relacionadas à educação, vinculadas aos seus sujeitos fazedores, principalmente com a abordagem da Micro-História, que é utilizada como recurso na produção de pesquisas contextualizadas, delimitando, para tanto, os espaços e temporalidades de vivência e atuação, por meio de pesquisas biográficas de educadores(as). Com efeito, “[...] O uso da biografia e dos métodos biográficos no estudo da história faz muito sucesso hoje em dia – haja vista o *boom* editorial das biografias, não só no Brasil como em todo o mundo [...]” (ALBERTI, 2000, s.p.).

Entretanto, a produção de pesquisas no gênero biográfico histórico não é uma tarefa fácil, pois requer do pesquisador a compreensão necessária e indispensável da historicidade

dade do(a) biografado(a), nos diversos e diferentes prismas do contexto e da temática com os quais o(s) protagonista(s) biografado(s) está(ão) relacionado(s), direta ou indiretamente. Outra vertente envolvida é o perigoso engano de alguém crer que as pesquisas biográficas são estanques em si mesmas ou que podem e devem ser conduzidas de forma organizada, descrevendo linear e cronologicamente a vida e os acontecimentos que envolveram o(a) biografado(a). Essa pode ser uma ilusão, visto que a biografia científica procura, através da hermenêutica historiográfica, compreender a realidade social da qual fez ou faz parte o(a) biografado(a). Neste sentido, é imperioso ressaltar a produção de referenciais epistemológico-teórico-metodológicos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), especificamente o I e o V CIPA, nos e pelos quais é estabelecido um diálogo entre esses referenciais, visando fundamentar e consolidar as pesquisas no âmbito das biografias, autobiografias e histórias de vidas (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016).

O ressurgimento das pesquisas acadêmicas, envolvendo o gênero biográfico no âmbito da História e da História da Educação, é recente, porém está ocorrendo com bastante intensidade, inclusive com linhas de pesquisa destinadas a produções de estudos biográficos em diversos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES): “[...] a partir do arcabouço teórico sobre biografia e autobiografia, como constituidoras dos processos de identidade e identificação [...], especialmente no que se refere ao registro da memória dos protagonistas da história” (GOMES, 2013, p. 15).

As pesquisas envolvendo o gênero biográfico e a educação demonstram estar em pleno desenvolvimento, a ponto de uma das criadoras do Centro Reflexivo Biográfico (CRB)¹, a pro-

fessora-pesquisadora Ercília Olinda (2012, p. 410), da linha de pesquisa Movimentos Sociais da UFC, afirmar que “[...] Tornamo-nos artesãos de nós mesmos e respondemos a um ‘imperativo biográfico’ próprio do nosso tempo [...]”.

O retorno aos estudos biográficos e às histórias de vida, após longo combate dessa modalidade de produção histórica de cunho positivista, ganhou visibilidade a partir dos crescentes interesses por indivíduos, suas trajetórias e subjetividades, de forma mais acentuada após a crise dos paradigmas do marxismo/estruturalismo. Na história, em particular, começam a se valorizar os estudos das dimensões existentes entre sujeitos sociais e estruturas, dando sentido ao tempo vivido nas relações mais capilares e individuais, no seio da vida cotidiana. (MACHADO; VASCONCELOS JÚNIOR; VASCONCELOS, 2011, p. 256)

Com efeito, as pesquisas biográficas ou mesmo as autobiográficas proporcionam, à História em geral e à História da Educação em particular, a proximidade com suas realidades cotidianas. A formação e os exemplos educacionais também são viabilizados através das pesquisas biográficas.

Graças ao advento da Micro-História e de seu reconhecimento teórico-epistemológico, as pesquisas biográficas em História, especificamente relacionadas à História da Educação brasileira, em caráter nacional, regional e local, têm a possibilidade de conhecer e reconhecer seus educadores(as), suas ações e práticas educativas, em diferentes contextos históricos.

res de Ensino Religioso da Rede da Educação Pública de Fortaleza. O CRB foi liderado pela professora Ercília Maria Braga Olinda, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Movimento Social, auxiliada por sua então orientanda de mestrado, Elaine Freitas de Sousa, quando foi desenvolvida uma espécie de trabalho empírico entre os meses de maio de 2009 a junho de 2011. O trabalho executado pelos membros do CRB consistiu na realização da biografização, proporcionando reflexões acerca das aprendizagens, a partir das experiências de pesquisa do grupo.

¹ O CRB foi composto, inicialmente, por oito profes-

Biografia e Autobiografia constituem um campo específico da ciência da História, que obedece a procedimentos metodológicos similares aos que são usados na pesquisa histórica em geral. É um recurso investigativo que também pode ser usado na área educacional, com a finalidade principal de estimular pais e filhos, avós e netos, professores e alunos a pensarem o tempo como um processo em cuja dinâmica se intercalam passado, presente e futuro. Isso significa também reconhecer, do ponto de vista social, que as histórias individuais se entrecruzam com as histórias de outros indivíduos e gerações que nos antecederam, indo da memória individual à memória coletiva [...]. É necessário ressaltar que todos os indivíduos têm história, não sendo a autobiografia ou a biografia um privilégio de homens ou mulheres famosos e importantes, como os que integram a elite política ou econômica e o mundo das ditas celebridades. Assim, qualquer indivíduo, por mais simples e comum que pareça ser, carrega em si uma história pessoal, familiar e social que vale a pena relatar e que tem um grande valor sociológico. (CAVALCANTE, 2008, p. 26)

Desse modo, complementando o pensamento em epígrafe, as pesquisas biográficas, autobiográficas e de histórias de vida agregam mais campos científicos ao âmbito das ciências sociais em geral. A produção de pesquisas com o recurso da Micro-História conseguiu visualizar e trazer para o campo mais fecundo do debate as pesquisas biográficas na História da Educação, como também a autobiografia e as histórias de vida. De acordo com Chizzotti (2006, p. 102), biografia “[...] é a narrativa de vida de uma pessoa, feita por outrem, que, com base em documentos, hipóteses e orientações teóricas, reconstrói a vida do biografado [...]”.

Em síntese oportuna, a biografia está relacionada com a história de vida de uma pessoa e seu imbricamento a uma temática por ela vivenciada. No tocante à autobiografia, esta se refere aos registros informativos da história de vida de uma pessoa feita por ela própria ou por outra pessoa que narra fielmente as expe-

riências acontecidas e vividas com outrem. Já “[...] a história de vida de um sujeito se refere à globalidade da vida [...]” (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 29). Com efeito, a abordagem micro-histórica em pesquisas biográficas possibilita, não raramente, a compreensão de estudos numa seara localizada, perpassando por uma grande dimensão.

A utilização da Micro-História nas pesquisas biográficas como abordagem e seu entrelaçamento a um dos campos de estudo da biografia pode ser vislumbrado na análise de Barros (2004), ao citar o estudo biográfico do italiano Ginzburg (1987). Nesse estudo:

Poderíamos dizer que Ginzburg está preocupado com o mesmo problema da circularidade cultural, embora o inverta no que se refere ao sujeito ou pólo [sic] escolhidos como campo de observação. O seu ‘fragmento’ é Menocchio, um moleiro herético do século XVI que filtrou diversas obras e proposições pertencentes ao campo da ‘cultura oficial’ para construir uma cosmovisão original que era de algum modo isto: a ‘cultura oficial’ filtrada através de uma experiência perceptiva mergulhada na ‘cultura popular’. O seu ‘fragmento’ – a trajetória de um moleiro herético perseguido pela Inquisição na Itália do século XVI – permitiu-lhe acessar essa questão que afeta toda a sociedade. (BARROS, 2004, p. 17)

Para resolver a possível dicotomia entre as categorias “cultura oficial” e “cultura popular” existente no pensamento moderno europeu, Ginzburg (1987) toma como objeto de estudo o moleiro herético Menocchio, perseguido pela Inquisição da Igreja católica na Itália, e passa a biografá-lo, para, ao final, encontrar a possível resolução explicativa da referida dicotomia.

A retomada dessas temáticas tem seu marco inicial com a crise do estruturalismo histórico, sobremaneira a partir das últimas quatro ou cinco décadas do século XX, que, desvencilhando-se de um discurso histórico mecanizado e alimentado por uma “[...] his-

tória quantitativa e serial [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 25), cede espaço aos estudos biográficos com a utilização de novos objetos de investigação, novas metodologias, fontes e abordagens de pesquisa para a produção historiográfica, visando as pessoas – os indivíduos e suas subjetividades.

Esse ressurgimento do indivíduo se dá após uma longa hegemonia de paradigmas funcionalistas, marxistas e estruturalistas predominantes até a década de 1970; de um primado racionalista da objetividade, que menosprezava as subjetividades e intersubjetividades. Mas o próprio desenvolvimento das ciências, da sociedade, do homem, assinalando outras demandas, novas razões para conflitos, velhos embates acentuados por problemáticas novas, outros grupos sociais na arena social, tudo isso tornou inevitável um questionamento do que estava posto como definitivo, como suficiente para dizer o mundo do homem, esse sujeito por muito tempo submisso a uma racionalidade que pretendia a tudo responder e que naquele momento desponta para a busca de sua identidade pessoal e coletiva. (NUNES, 2014, p. 12)

O retorno às pesquisas biográficas, pelo menos no atual momento, encontra terreno espaçoso e fértil, como também não menos em matéria de importância no meio acadêmico. É valioso ressaltar que não existe apenas um tipo de estudo biográfico. O historiador Giovanni Levi (2005), ao falar sobre biografia, menciona pelo menos quatro tipos de biografia: a modal (também chamada de prosopografia), a biografia de contexto, a biografia de casos extremos e a biografia hermenêutica.

O primeiro exemplo de biografia mencionado, a modal, é um tipo de biografia ilustrativa de aparências, comportamentos e/ou *status* de um indivíduo, “[...] atrelados às condições sociais mais frequentes [...]”. Com relação à biografia de contexto, “[...] predomina uma valorização de alguns elementos, como época, meio e ambiência, fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explica as singularidades

das trajetórias [...]”. (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 27).

No que tange à biografia de casos extremos, faz-se necessário sua utilização quando o contexto da pessoa biografada não vem à tona, de forma clarividente, sobretudo quando é preciso esclarecimento do contexto social do qual o(a) biografado(a) esteve significativamente inserido(a). Desse modo, “[...] a biografia e os casos extremos evidenciam a possibilidade de utilização da biografia em busca de esclarecimento de um determinado contexto [...]” (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 28). No que diz respeito à biografia hermenêutica, ainda nas palavras de Magalhães Júnior e Ferreira (2013, p. 28), esta “[...] recai sobre o ato interpretativo do material biográfico e o ato dialógico que está no cerne do processo cognitivo”.

Hoje, a biografia é um modelo de escrita da história nitidamente definida. Há uma metodologia explicitada, na qual a biografia não se destina mais ao julgamento feito por seus autores, mas sim a uma construção relevante sobre hipóteses cujos pressupostos serão confirmados ou não. Seu objetivo fundamental é levar à compreensão da época que, como a montagem de um quebra-cabeça, pouco a pouco vai revelando o que é permanente, indicando as diferenças, permitindo perceber a realidade dos problemas sociais através do concreto de uma vida. (BINDÁ; FROTA, 2010, p. 57-58)

Os estudos biográficos, os autobiográficos e as histórias de vida vêm a cada dia mais ganhando espaços nas pesquisas científicas. Destarte, esse tipo de estudo proporciona a apresentação, no presente, de protagonistas que fizeram história no passado; é oportuno mencionar que as diretrizes dominantes e oficiosas não têm colocado esses sujeitos nos lugares merecidos. Cada sujeito – cada educador – tem sua história dentro de uma teia de relações sociais amplamente diversificadas, influenciadas e influenciando valores e juízos de cada época. Nesse sentido, os “ditos” ou

“(mau)ditos”² anônimos e invisíveis passam a ser sujeitos da História, com as devidas identificação e visibilidade possibilitadas pelas novas propostas teórico-metodológicas, no âmbito das pesquisas educacionais.

Assim, ao adotar e reabilitar a perspectiva biográfica propõe-se um imbricamento da sociedade e do indivíduo, ou seja, recuperando o indivíduo como sujeito da história e da experiência na configuração das relações sociais, contrapondo-se a uma narrativa histórica tradicional da educação, para quem as ações humanas nada mais eram do que subprodutos das forças produtivas e culturais, por conseguinte, negava a possibilidade de interpretar a dimensão dos conhecimentos, das crenças e das atitudes que se expressam em representações e práticas culturais, quer individual quer coletivamente. (MACHADO, 2010, p. 24)

Compreende-se que as pesquisas nesse campo vêm em boa hora proporcionar visibilidade a personagens da História da Educação que foram esquecidos no tempo e nos espaços. Para tanto, não se quer dizer ou deixar fendas para que produzamos escritas ficcionais quando produzimos pesquisas biográficas, autobiográficas ou histórias de vida. No estudo e manuseio das fontes escritas, imagéticas, orais etc., o pesquisador faz suas escolhas e elege seus caminhos, sendo possível, no confronto dessas fontes, extrair o que é peculiar à pesquisa biográfica de caráter histórico, na busca das realidades propostas pela pesquisa. Isso não significa dizer que seja possível captar as informações dos acontecimentos que envolveram/envolvem a pessoa biografada.

Estaria, dessa forma, o pesquisador à procura de heróis ou heroínas? Em princípio, essas pesquisas visam tão somente revisitar um passado ido e, muitas vezes, esquecido de pessoas que contribuíram, de uma forma ou

de outra, para o desenvolvimento da sociedade e da educação em seu respectivo contexto. Com relação à busca de heróis ou heroínas, nas pesquisas biográficas, autobiográficas ou histórias de vida, vale a pena ressaltar que:

Vivemos numa época de história não heroica ou anti-heroica, em mais de um sentido. Muitos historiadores profissionais deslocaram seus interesses do que chamam de alta política para a história da sociedade ou da cultura popular, enfatizando movimentos coletivos, mais do que indivíduos, e evitando o que vieram a chamar o modo triunfalista de escrever sobre o passado. A biografia de um indivíduo ainda é um tema popular para livros e filmes, mas muitas dessas biografias são anti-heroicas no sentido de que desmitificam em vez de glorificar, enfatizando fraquezas tanto ou mais do que poderes. (BURKE, 2009, p. 33-34)

Desse modo, “[...] a maioria de nós ainda precisa de heróis, pelo menos por algum tempo. Poderíamos dizer que são psicologicamente necessários [...]. Heróis ou heroínas [...] agem como modelos ou símbolos de nossas identidades ou dos valores de nossa cultura [...]” (BURKE, 2009, p. 34).

Quanto aos estudos biográficos nas pesquisas históricas, é valioso lembrar que tal abordagem não é aplicável a uma biografia por si só ou a uma história de vida e suas individualidades, mas o seu entrelaçamento ao todo, de modo a ensejar uma compreensão geral e sua relação com o contexto social, econômico, político e cultural. Sob esse prisma, a perspectiva das pesquisas com o recurso da Micro-História, a partir da biografia de um sujeito social, tem como foco enxergar partes do macro a partir do micro. Assim, o ponto de partida, por mais minúsculo que seja, proporciona uma compreensão bem elástica de pesquisas no campo da História e seu processo interdependente das demais áreas constituidoras do todo social.

Especialmente quando recorreremos ao recurso da História Oral, as narrativas coletadas

2 Expressão utilizada como título do primeiro livro da Série Diálogos Intempestivos, organizado por Vasconcelos, Magalhães Júnior e Fonteles (2001).

são capazes de nos remeter a distintas linhas de pensamento e a um imenso território de fontes de pesquisa. Essa variedade de possibilidades interpretativas é peculiar à subjetividade humana e às experiências vividas, sentidas e preservadas na memória, as quais podem vir à tona, sobretudo quando se utiliza o campo da Micro-História em pesquisas com a educação informal.

Quando a abordagem se faça no campo da educação informal, abre-se um largo espaço ao estudo da micro-história às contribuições dos anônimos, oportunidade em que se trazem à colação da pesquisa a memória dos sujeitos participantes daquilo que se investiga, seja no âmbito de instituições como a família, seja nos espaços das relações informais. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 437)

O descortino dessas fontes é capaz de nos levar a inúmeras descobertas e revelações de realidades obscuras ou antes até impensadas. Os novos caminhos metodológicos, os novos objetos e problemas mirados pela “História Nova ou Nova História”³, com a renovação da escrita da História pela terceira geração dos *Annales*⁴, ampliaram também novas visibilida-

des ao fazer historiográfico com novas e ampliadas possibilidades de uso da Micro-História e do recurso metodológico das fontes orais, sobretudo no campo da educação informal (SOUZA, 2007).

Nesse sentido, através do uso da abordagem micro-histórica, podemos fazer ressurgir reluzentemente os “anônimos” e “invisíveis”, contribuindo para a ampliação da compreensão de seus respectivos campos de atuação, como é o caso dos educadores leigos, que, na sua grande maioria, são esquecidos pela História Oficial, porém a História Oral, deleitando-se na fonte da memória, por meio das narrativas, pode e deve muito bem trazer à baila suas ações nos mais diversos espaços e nas mais variadas circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis às práticas educativas.

Conclusão

As pesquisas biográficas diferem historiograficamente, em muitos pontos, das demais pesquisas do gênero, como é o caso dos trabalhos biográficos feitos por jornalistas, romancistas e até certo ponto amantes da literatura. Nas pesquisas biográficas de cunho histórico, as análises e interpretações das fontes e personagens são realizadas dentro de uma visão crítica em relação a suas produções, o que não impede sua variedade, diversidade e grande quantidade. Os protagonistas envolvidos são reais e estão necessariamente destinados a representar uma realidade social inserida em um dado contexto vinculado a realidades anteriores e posteriores. Esse relacionamento é próprio das pesquisas históricas, dado que não há na condução temporal histórica uma partitura desconexa, marcando um limite ou uma escala zero dos feitos e fatos anteriores e posteriores.

de investigações sobre uma série de temas então considerados inovadores e pioneiros: as gestões, o casamento, a família, a sexualidade, a mulher, a infância, a morte, a doença, a cultura popular, os imaginários, etc.” (RUST, 2008, p. 47-48).

3 “O termo ‘História Nova’ ou ‘Nova História’ foi lançado em 1978 por alguns membros do chamado grupo dos *Annales*, conforme Guy Bourdê e Hervé Martin. Enquanto proposta teórica, nasceu, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para ‘promover uma nova espécie de História’ (BURKE, 1997, p. 11), por isso os historiadores ligados à Nova História são vistos como herdeiros da Escola dos *Annales*” (MATOS, 2010, p. 114).

4 “Poucas gerações de historiadores podem se vangloriar por terem sido tão influentes como aquela que sucedeu Fernand Braudel, em 1968, no comando do periódico *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, a denominada ‘Terceira Geração dos *Annales*’. Contando com um respeitável suporte institucional edificado desde os tempos dos ‘combates’ de Marc Bloch e Lucien Febvre e produzindo obras cujas tiragens alcançavam cifras de centenas de milhares de exemplares, nomes como Jacques Le Goff, Jean Delumeau e François Furet passaram a ser citados em trabalhos historiográficos em todo o globo, do Japão aos Estados Unidos, do Brasil à Polônia. Autoproclamados uma vanguarda de renovação da escrita da história, esses autores elegantes e articulados penetraram nos mass media solicitando a seus correligionários de ofício a assimilação, como parte rotineira de suas dedicações,

As pesquisas biográficas apresentam-se como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as) em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois o que se investigam são suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado.

Com efeito, as pesquisas biográficas trazem à tona ações e atuações específicas desses sujeitos, sobretudo em locais não contemplados pelas ações do poder público vinculadas às políticas públicas educacionais. Em vários espaços dessa natureza, pode-se encontrar uma vasta quantidade de práticas educacionais desses(as) trabalhadores(as), que, mesmo desamparados(as) e desassistidos(as) pelo Estado, desempenharam e desempenham suas funções superando adversidades de toda estirpe.

Desse modo, a utilização das pesquisas biográficas educacionais sobre esses(as) profissionais possibilita não somente a visibilidade de suas identidades, mas esclarece e conscientiza a todos(as) que tomam conhecimento dessas pesquisas quanto à função social e à política desses sujeitos, até então “anônimos(as)”, trabalhadores(as) e promotores(as) de um bem social indispensável: a educação.

Assim, as pesquisas de cunho biográfico, autobiográfico e/ou de histórias de vida, no âmbito histórico em geral ou relacionado com uma temática específica, como a educação, pontua, através de fontes diversas, os principais acontecimentos que influenciaram anterior e posteriormente, sem estarem ativamente ligados a um processo cronológico rígido e inseparável.

Referências

ALBERTI, Verena. O documento em história da psicologia: o oral e o textual. In: ENCONTRO CLIO-PSYCHÉ:

HISTORIOGRAFIA, PSICOLOGIA E SUBJETIVIDADES – PARADIGMAS, 3., 2000, Rio de Janeiro. **Mesa-redonda...** Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. s.p.

ALMEIDA, Inaura Maria Ferreira de. A educação escolar: a busca do sistema educacional da cidade de Floriano. In: CAVALCANTE, Maria Juraci et al. **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas.** Fortaleza: LCR, 2005. p. 297-312.

BARROS, José D'Assunção. Notas sobre a Micro-História. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 6, p. 9-44, 2004.

BINDÁ, Thiza Maria Bezerra; FROTA, Alexandre Gonçalves. Bio-hagiografia: uma possibilidade teórico-metodológica para narrar o itinerário histórico-espiritual do servo de Deus Frei João Pedro de Sexto. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **Pesquisas bibliográficas na educação.** Fortaleza: UFC, 2013. p. 205-223.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2016.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: Unesp, 2009.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Identidade narrativa e autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita histórica. In: BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria. (Org.). **História da Educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros.** Fortaleza: UFC, 2008. p. 13-29.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. A formação do mundo histórico nas ciências do espírito. In: _____. **Filosofia e Educação: textos selecionados.** Organização e introdução de Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: Edusp, 2010. p. 139-236.

- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. Trajetórias e biografias: notas para o campo da História da Educação. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **Pesquisas bibliográficas na Educação**. Fortaleza: UFC, 2013. Prefácio. p. 15-21.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa (em português)**. Lisboa: Temas & Debates, 2005. v. IX.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.
- LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção História e Historiografia, 6).
- MACHADO, Charliton José dos Santos. **Zila Mamede: trajetórias literárias e educativas**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010.
- MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo. **O barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate**. Fortaleza: UFC, 2011.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FERREIRA, Maria Nahir Batista. A utilização de bibliografias na formação de professores. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **Pesquisas bibliográficas na educação**. Fortaleza: UFC, 2013. p. 23-41.
- MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTE, Maria Juraci et al. (Orgs.). **Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza: UFC, 2009. p. 422-441.
- MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da Escola dos *Annales* à História Nova. **Historiae: Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande**, Rio Grande, v. 1, p. 113-130, 2010.
- MOMIGLIANO, Arnaldo. **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: USC, 2004.
- NUNES, Maria Lúcia da Silva. Prefácio. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza et al. (Orgs.). **Ensaio em memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 11-14.
- OLINDA, Ercília Maria Braga de. Narrativas de vida como fonte para a transformação da prática pedagógica e como forma de acesso aos significados da experiência religiosa. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **História da educação: real e virtual em debate**. Fortaleza: UFC, 2012. p. 407-428.
- QUEIROZ, Tânia Dias. (Org.). **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.
- ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. La biografía como género historiográfico: algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales. In: SCHIMIDT, Benito. (Org.). **O biógrafo: perspectivas interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2000. p. 9-48.
- RUST, Leandro Duarte. A “Terceira geração dos *Annales*” e o exorcismo do tempo. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 47-60, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.
- VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O Limoeiro da Educação: história da criação da diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938-1968)**. 2006. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FONTELES, José Mendes. (Orgs.). **Ditos e (mau)ditos**. Fortaleza: UFC, 2001.

Recebido em: 17.07.2017
Aprovado em: 30.03.2018

Antônio Roberto Xavier é Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD 2017-2018); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professor Adjunto lotado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) e do Curso de Graduação em Administração Pública presencial da UNILAB. Líder do Grupo de Pesquisa GPS (Gestão de Políticas Sociais) da UNILAB/ICSA/CNPq e Pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação – NHI-ME da UFC/CNPq. E-mail: roberto@unilab.edu.br

Av. da Abolição, 3 – Centro, Redenção/CE, 62790-000
Telefone: (85) 997796956

José Gerardo Vasconcelos é professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011- 2012), Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015-2016). Líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq – NHIME. E-mail: gerardovasconcelos1964@gmail.com

UFC, Faculdade de Educação – Rua Waldery Uchôa, 1 – Benfica, Fortaleza/CE, 60020-110
Telefone: (85) 99758-5434

Lisimére Cordeiro do Vale Xavier é professora da rede pública municipal e estadual do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS), vinculada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: lisirobert@yahoo.com.br

UFC, Faculdade de Educação – Rua Waldery Uchôa, 1 – Benfica, Fortaleza/CE, 60020-110
Telefone: (85) 99129-7834

NARRAR O COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO VIVIDO E CURRÍCULOS PRATICADOS

■ SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

Universidade do Estado da Bahia

■ NATANAEL REIS BOMFIM

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO Este artigo tem por objetivo compreender como são produzidos os currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização, de uma escola da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Para tanto, utilizamos aportes teórico-metodológicos capazes de articular os conceitos de práticas cotidianas, espaço vivido e currículo. Os resultados apontam para contribuições, pedagógicas, epistemológicas e políticas, ao destacar as vicissitudes do processo educativo e a possibilidade de promoção e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I.

Palavras-chave: Representações Sociais. Espaço Vivido. Currículo. Cotidiano.

ABSTRACT **NARRATING THE SCHOOL DAILY: LIVING SPACE AND CURRICULA PRACTICED**

This article aims to understand how the curricula are produced in the daily school life, from the content of the social representations of the lived space, constructed by students of the 5th year of schooling, of a school of the municipal network of teaching in Salvador / BA. For this we use theoretical-methodological contributions capable of articulating the concepts of daily practices, lived space and curriculum. The results point to pedagogical, epistemological and political contributions by highlighting the vicissitudes of the educational process and the possibility of promoting and improving the pedagogical practices of elementary school teachers.

Keywords: Social representations. Living Space. Curriculum. Daily.

RESUMEN **NARRAR EL COTIDIANO ESCOLAR: ESPACIO VIVIDO Y CURRÍCULOS PRACTICADOS**

En este artículo se pretende comprender cómo se producen los currículos en el cotidiano escolar, a partir del contenido de las representaciones sociales del espacio vivido, construidas por alumnos del 5º año de escolarización, de una escuela de la red municipal de la ciudad, de la enseñanza de Salvador / BA. Para ello utilizamos aportes teórico-metodológicos capaces de articular los conceptos de prácticas cotidianas, espacio vivido y currículo. Los resultados apuntan a contribuciones pedagógicas, epistemológicas y políticas, al destacar las vicisitudes del proceso educativo y la posibilidad de promoción y perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de profesores de la enseñanza fundamental I.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Espacio vivido. Currículo. Cotidiano.

Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas educacionais brasileiras têm apontado diversos problemas que destacam uma cultura escolar elitista, falta de visão estratégica, gestão sem eficiência e equidade, desinformação da sociedade, interesses corporativistas, fracasso escolar, qualidade ainda em discussão, defasagem dos sistemas de ensino (MELLO, 2003). Isso sem mencionar outras questões como violência, depredação e indisciplina, amplamente divulgadas pela mídia; estrutura física precária das escolas, carga horária insuficiente das disciplinas, currículos e práticas pedagógicas pouco significativas, baixo investimento por aluno, infraestrutura e planejamento¹, despreparo dos professores², pela falta de políticas de for-

mação e revisão curricular dos Programas das Universidades e Centros de Formação, desprestígio social e financeiro dos professores.

Todo esse contexto evidenciado pelo panorama oficial da educação pública brasileira, promove o que Nascimento e Hetkowski (2009, p. 135) denominam “cidadania de papel”. Significa dizer que, se por um lado, se garante o acesso das camadas populares à educação, por outro, o cenário revela uma precariedade e entraves que possam convergir para o sucesso escolar dos alunos, evidenciando, portanto, um processo voltado para uma dependência e a heteronomia, contrapondo, desta forma, os processos educativos característicos da contemporaneidade, que deveriam ser orientados em direção à autonomia.

Contemporaneidade é aqui entendida a partir da proposta alusiva a uma modernidade avançada que faz referência “[...] a um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas [...] onde podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente” (GIDDENS, 1991, p. 9), muito embora não se perca de vista a ideia de Bauman (2005), quando este

1 A Pesquisa de Informações Básicas Municipais (IBGE, 2012), evidencia que entre os 5.565 municípios existentes no Brasil, 2.181 não têm um Plano Municipal de Educação (PME), que deveria estabelecer diretrizes e metas educacionais para os municípios, articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE).

2 Segundo dados do Ministério da Educação/Censo Escolar (2013), cerca de 25% dos professores da Educação Básica possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério. Em 2013, um em cada cinco professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) não cursaram o ensino superior. Dos professores em sala de aula nessa fase, 35,4% não têm licenciatura, ou seja, não estão habilitados para dar aula.

aborda a liquidez dos processos através das metáforas do fluído e do sólido que ressaltam as questões da mobilidade e da maleabilidade como uma contrapartida à rigidez, associando a contemporaneidade à leveza, elasticidade e flexibilidade. Reitera-se que o endurecimento, a austeridade e a imutabilidade – característicos da escola moderna – não dialogam com o projeto da contemporaneidade. Ou seja, recriar, reformular processos e estruturas assim como (re)descobrir novas formas de sociabilidade e de interpretação da realidade social, constituem-se em necessidades, assim como o reconhecimento e a problematização do que é produzido nas escolas, por professores e alunos, considerando a riqueza existente e revelada no cotidiano das escolas públicas brasileiras – criações estas que contradizem os dados oficiais.

Como afirma Santos (2016), a escola vive e pulsa, como um grande coração que precisa de sangue para manter o corpo vivo, mesmo porque, se a escola tem inúmeros defeitos, é constantemente criticada e entendida como uma instituição em crise, então por que ela abre suas portas todos os dias? Enfim, a instituição escolar sobrevive, não por pacotes de “soluções e ações”, pensados nas instâncias de poder, mas pelo fazer diário, pela reapropriação e a prática dos que estão no “chão da escola” e que se mobilizam, criando oportunidades, alimentando sonhos num movimento de resistência. Ou como afirma Alves (2007), quando diz que no cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos.

Neste sentido, a contemporaneidade e seu *modus operandi* aludem à necessidade de problematização e construção de horizontes teóricos e práticos, mais amplos e diversificados, integrando diferentes concepções na, da e com a sociedade como um todo, que apontam, como afirma Hetkowski (2005), para o compromisso, a ética e o respeito entre diferentes,

revelando a (re)construção e a (re)significação de diversos processos, dentre eles, os processos educativos. Desta forma, temáticas como inclusão, gênero, entre outras, passam a fazer parte da pauta educacional, assim como a discussão em torno do que é local, externo à escola, emergindo, ainda, a necessidade de articulação dos conhecimentos de senso comum aos conhecimentos escolares, transcendendo a discussão filosófica e epistemológica contemporânea, expressando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Assim, a aproximação de alguns documentos legais, a exemplo da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (BRASIL, 2001) e do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, recomenda que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: família, escola, bairro, comunidade, entre outros. Observa-se, deste modo, que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, Inciso X, resalta como um dos princípios do ensino, a “valorização da experiência extra-escolar”, que consideramos como representações construídas pelos sujeitos, além de também aludir, em outros Artigos e Incisos, ao fato de que a educação escolar deve vincular-se às práticas sociais, que a partir do cotidiano, podemos inferir como uma ancoragem ao entendimento de conhecimentos que vão do senso comum ao conhecimento escolar/formal.

Do mesmo modo, recomenda-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), o tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado, na organização do currículo escolar, aproveitando as relações entre conteúdos didáticos e o contexto do aluno, como forma de atribuir significado à aprendizagem.

Ou seja, a ideia de contextualização apresenta-se como o ato de vincular o conhecimento a sua origem e aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os conhecimentos do senso comum que compõem as representações sociais construídas pelos alunos sobre os seus espaços vividos, com as aprendizagens que sejam significativas para eles.

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), que está construindo, como uma de suas ações, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), que considera conteúdos essenciais de diversos componentes curriculares, como Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas, para a formação básica dos estudantes brasileiros, seja de escola pública ou privada, aponta como destaque a existência, no currículo escolar, de uma base que será comum a todas as escolas, e outra parte, regionalizada – que deve dialogar com a primeira, porém, respeitando e considerando a diversidade, particularidades, contextos e a cultura local. Em âmbito municipal, não podemos deixar de citar a construção do “Nossa Rede”, que trata da elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Salvador, e que também apresenta o viés da valorização do contexto, do cotidiano, das identidades culturais e das peculiaridades das práticas de alunos e professores, efetivadas nas escolas.

As diretrizes acima mencionadas ilustram em certa medida, a existência, ainda que prescritiva, de algumas temáticas alusivas ao contexto dos alunos. Salientamos que embora tenham sido aqui abordados, estes documentos oficiais que prescrevem o currículo oficial, o pensamento adotado sobre currículo, neste trabalho, busca ultrapassar uma visão meramente documental e prescritiva. Assim, entendemos que o currículo é materializado na dimensão do *tempoespaço* escolar, porém

não se limita a ele, sendo entendido a partir da ideia de rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos, em diferentes *tempoespaços* (ALVES, 2008), e composto pela e na relação dos sujeitos em contextos múltiplos de vivências e experiências.

O presente artigo tem como objetivo, portanto, refletir teoricamente sobre a possível articulação entre conhecimentos do senso comum e escolares. Nesse sentido, a tese que se formula é que, nos currículos praticados por professores e alunos do ensino fundamental, há representações sociais que são construídas, de certo modo, “fora da escola” e valorizadas pelas experiências de mundo. Essas ideias se apoiam no conceito de atores sociogeográficos, que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida, produzindo saberes que se articulam ao currículo escolar, entendido a partir da ideia de rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos, em diferentes *espaçostempos*.

A intenção é ampliar a discussão em torno de uma suposta dicotomia entre conhecimento de senso comum e saber escolar, e, como sugere Alves e Oliveira (2005, p. 84), “avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos do cotidiano”. Nesse viés, cabe problematizar acerca do entendimento das representações sociais do espaço, evidenciando fluxos e processos formativos, em espaços educativos escolares e não escolares, que se traduzem na permanente produção dos currículos. Deste modo, a questão que se formula para nortear nosso texto: como os saberes de senso comum produzidos pelas representações sociais, no espaço vivido dos alunos, se articulam aos conhecimentos escolares, desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos professores?

A metodologia utilizada partiu de uma revisão bibliográfica pela qual apresentamos o estado do conhecimento, por meio de artigos

científicos e livros que abordam a temática. Para tal, o recorte de dados dos conceitos-chave foi analisado à luz dos autores, agregando-se ao método de análise do discurso, fundante da argumentação dialógica aqui apresentada.

Diante do exposto, apresentaremos, para além deste introito, uma discussão sobre a tríade dos conceitos-chave como uma forma de reflexão para a sustentação teórica da articulação entre currículos praticados e currículos escolares. Em seguida, no entremeio, ancoramos essas reflexões ao conceito de cotidiano, para se entender como, possivelmente, ela acontece nas práticas pedagógicas dos professores. Nas considerações finais, retornaremos à discussão sobre as prováveis dimensões da pesquisa, a partir da questão posta no início desse texto.

Alguns conceitos-chave da pesquisa...

Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo compõem uma tríade, neste estudo, e subentende a vivência cotidiana, pois “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, [...] formadores necessários” (ALVES, 2003), ressaltando a existência de uma rede de conhecimento que é tecida pelos sujeitos, como dimensões que não podem ser dissociadas. O entrecruzamento entre os descritores desta pesquisa evidencia-se com base no entendimento das RS como construções (produto e processo) psicossociológicas, que desvelam o senso comum, a partir das vivências e das práticas, que, por sua vez, têm relação com o espaço vivido e o cotidiano. No primeiro caso, refiro-me a um descritor de pesquisa, centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que aborda o lugar como espaço vivido. É o “palco” onde as práticas sociais se efetivam (TUAN, 1983) e está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, ge-

rados pela vivência e percepção dos atores sociais. Tem caráter sociogeográfico e contém as práticas cotidianas. O cotidiano, por sua vez, “[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 2014, p. 31). Neste sentido o espaço vivido é o *locus* onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como se processa o cotidiano.

O conceito de espaço vivido deixa o campo instrumental para ir ao campo social, o que significa que está em favor de uma dimensão mais racional, centrada em lugares de pertencimento, em vida cotidiana. Esta ideia está também em consonância com o nosso conceito de representação social do espaço, que converge para a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido, o que ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular.

As crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos a partir das suas vivências. Como afirmam Lopes e Macedo (2005, p. 34), “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados”. Sendo assim, tudo o que é aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, pelos praticantes produtores nos espaços e cotidianos, entra na escola, neles encarnado (ALVES, 2007).

Trata-se de considerar os atores sociais do ato educativo, como potenciais produtores e autores de novas imagens e sentidos, capazes de interferir e modificar o grupo e a realidade em que atuam/vivem, propondo soluções, fazendo tentativas, construindo, reconstruindo, (re)significando. Ao investigar esse objeto, portanto, me permito, também, enquanto

professora, coordenadora, gestora, pesquisadora com/na/da escola pública, refletir sobre as minhas trajetórias, narrar a minha história, conhecer histórias de outros e (re)significar o meu fazer pedagógico, minha prática em um contexto de (auto)formação.

Estas temáticas integram os estudos realizados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Consideramos o processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos, na perspectiva de que a leitura e a interpretação do espaço vivido pelos atores sociais são de fundamental importância para a autonomia e a cidadania no seu cotidiano. As conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço, podem, potencialmente, dialogar com o currículo escolar, articulando as representações sociais do espaço vivido, e transversalizando a ideia de sustentabilidade destes espaços, a partir dos atores sociais que ali (con)vivem.

A proposta metodológica é a de produção, construção de uma metodologia, realizando um difícil exercício de pesquisa, que não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, mas que permite que a imaginação e a criatividade favoreçam a emergência de novos enfoques. Para Ferraço (2003, p. 162), “uma metodologia *a priori* nega a possibilidade do ‘com’, do ‘fazer junto’”. A metodologia é entendida como algo em permanente construção, considerada viva, sensível, encarnada. Este entendimento possibilita a criação de uma modelagem integradora e coletiva de pesquisa, potencializando um deslocamento profundo na reflexão e na ação, considerando o entendimento dos *protagonistas-pesquisadores*, suas implicações, imersão, além da flexibilidade e abertura investigativa.

Alves (2008, p. 28) observa que “ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimentos do pensa-

mento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”. Isso permite desenhar e justificar uma metodologia flexível, inconclusiva, porém com densidade para se apreender sentidos e significados produzidos a partir de informações. As ruas do bairro, as casas, as escolas, o comércio, entre outros que compõem a rede de conhecimentos, vivências e experiências dos alunos e professores, tornam-se *locus* de informação que servirão à produção do conhecimento gerado na pesquisa.

Insistimos que não será delineada aqui uma metodologia específica, pois se pretendo ter acesso a uma história não documentada, “todos os movimentos cotidianos apontam para a necessidade de se superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna em educação” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 106). Desta forma, esse que ironicamente chamo conhecimento científico, agradece àquele sabidamente denominado de empírico, que alimenta os *saberes-fazer*s traduzidos em práticas sociais no espaço.

Retratar o cotidiano a partir da ideia de repetição dos acontecimentos é uma herança positivista, no entendimento deste como um campo teórico abordado como fragmentos de tempo e espaço que podem ser mensurados, sendo, portanto, considerado de maneira experimental, buscando captar a repetição, medir e descrever a ação e o comportamento, refletindo a influência das pesquisas em ciências exatas e naturais, à época. Desta maneira, durante muito tempo, as questões rotineiras, triviais, os acontecimentos diários foram temáticas rechaçadas pelas pesquisas em ciências humanas. Segundo Alves e Oliveira (2005, p. 86), “[...] aprendemos que relevante no nosso fazer é ‘o quê’, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado”. No caso desta pesquisa, consideramos relevante

o 'como', compartilhando da ideia ceriteuniana de que o cerne está no uso que os praticantes e produtores do cotidiano fazem do que lhes é proposto. Nesta acepção, existe certa "rebeldia", pois o cotidiano funciona de modo anárquico, não se deixando "[...] dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu 'como'" (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 86).

O fato é que somente na década de 1950 o cotidiano emerge como categoria de interesse da pesquisa em ciências sociais, até mesmo pela própria mudança ocorrida neste âmbito, que passou a admitir outra lógica e outros elementos como pertinentes a uma investigação. Aliás, a referida década foi fértil para o desenvolvimento, em nível conceitual e metodológico, dos métodos qualitativos e dos trabalhos de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), contrapondo a tendência quantitativa existente, num exercício de (re)descoberta do subjetivo e da crítica instrumental, a partir do adensamento e aporte, segundo Chizzotti (1992), do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, a fenomenologia das ciências sociais e a dialética, contribuindo para uma mudança no direcionamento dos estudos do cotidiano, sobretudo com a propositiva de uma fenomenologia do mundo social. Este mesmo autor informa que, a partir dos anos de 1950, a questão da vida diária passa "[...] a se constituir como um núcleo significativo e a atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como o lugar rico em questões sociais" (CHIZZOTTI, 1992, p. 90).

Foram significativas as contribuições iniciais de Schutz (1972), Blumer (1969), Berger e Luckmann (2004), entre outros, que enfatizavam os processos de interpretação do dia a dia, os sentidos que os sujeitos conferem às

suas práticas e à construção de uma visão de realidade, ressaltando-se a importância das interações sociais e/ou das experiências cotidianas mediadas. Assim, as questões do cotidiano, ganharam o mesmo *status* de tratamento, relevância e atenção, que outras temáticas de interesse das ciências sociais. Dessa forma, ainda que há muito o cotidiano já houvesse despertado o interesse de filósofos como Sócrates (469 a.C. a 399 a.C.) e Kant (1724-1804), foi no campo da sociologia que esta temática assumiu um lugar central nas análises sociais, a partir da contribuição dos trabalhos de Balandier (1983), Maffesoli (1988), Goffman (1999), Simmel (1981), Juan (1996), Heller (1972), Lefebvre (2006) e Certeau (2014). Estes três últimos autores têm exercido uma forte influência nas discussões, no âmbito das pesquisas brasileiras. Especificamente no contexto dos estudos sobre o cotidiano escolar, destacam-se as contribuições, na literatura internacional, de Garfinkel (1967), Coulon (1995), Sirota (1988) e, na literatura brasileira, podem ser citados André (1995), Penin (1995), Patto (1987), Alves (1998; 2003; 2007; 2008; 2015) e Garcia (2000).

Interessa-nos, particularmente, os trabalhos desenvolvidos por Certeau (2014), sobre o cotidiano e por Alves (1998; 2003; 2007; 2008; 2015) e Garcia (2000), ampliados, posteriormente por Oliveira (2003; 2012) e Ferraço (2003; 2008), ao abordarem currículo e cotidiano. A opção por estes referenciais ecoa através das palavras de Giard (2014, p. 13), quando esta autora faz alusão a "uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma 'maneira própria' de caminhar pela floresta dos produtos impostos". Logo, por meio do caráter subversivo imbricado a esta afirmação, pensa-se o cotidiano e também o currículo, como uma rede de conhecimentos, uma bricolagem, como tramas formadas a partir de práticas diversas, em di-

ferentes *espaçostempos*, e a uma inconformidade, as quais, por sua vez, resultam de uma (re)apropriação dos produtos disponíveis para consumo, pelo homem comum, interessando, desta maneira, o uso. Como sugere Pais (1993), o cotidiano e sua “aparente” rotina de todos os dias revela uma rota de conhecimento.

Certeau (2014) afirma que cotidiano é aquilo que nos é dado todos os dias, em partilha. Convergingo para este mesmo entendimento, “o cotidiano seria o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar [...] a vida que escorre, em efervescência invisível” (PAIS, 1993, p. 108). Encontramos nestes dois autores, a ideia de que a antidisciplina é uma marca por meio da qual tecemos o cotidiano, além da crença de que nós consumidores não aceitamos passivamente as regras do jogo, pois há uma incredulidade no suposto alcance de uma ordem dogmática e uma crença na maneira inusitada e imprevisível, em como os sujeitos se (re)apropriam dos produtos hegemônicos ofertados para consumo, num exercício constante de burlar a ordem, corrompendo o sistema vigente. Neste sentido, Certeau (2014, p. 39), nos conta que para:

[...] uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

O autor, assim, faz referência a uma “produção qualificada”, a uma fabricação própria dos sujeitos e todo o desenrolar de sua pesquisa nos fornece indícios da existência de uma maneira peculiar de agir e de praticar nos espaços vividos, que foge completamente ao que é convencionalizado e previsto. Esta produção está presente das mais variadas formas

e está consoante a uma manipulação própria dos praticantes, pensantes e produtores *nos* dos espaços. A este movimento, que é silencioso, sutil, astuto, clandestino, e que evidencia a forma de viver e estar na sociedade do consumo, corresponde ao que Certeau (2014) denomina *artes de fazer*.

As ideias deste autor inauguram, portanto, uma maneira outra de pensar e refletir sobre as práticas cotidianas nos espaços vividos, as *maneiras de fazer*, ressaltando a “atividade criadora dos praticantes do ordinário” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2014, p. 18), centrando a discussão numa subversão existente, que revela o protagonismo do “herói comum, personagem disseminada, andarilho inumerável” (GIARD, 2014), e suas práticas. Mesmo porque, nas palavras de Certeau (2014, p. 40):

[...] os usuários ‘fazem uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os estilos, as possibilidades.

Possibilidades, estilos e resistências integram uma inventividade artesanal, própria da ação dos praticantes e corroboram com a ideia de que o cotidiano não pode ser definido a partir da ideia de repetição, sendo que só é possível apreender o que emerge do cotidiano a partir da vivência, do conhecimento e de um mergulho no contexto. E é assim, pois, que “nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano que encontramos condições de resistência que alimentam sua própria rotura” (PAIS, 1993, p. 108).

Desta maneira, nos reportando à narrativa feita no início deste texto, que retrata a dinâmica da escola, inferimos que cada praticante – professores, pais, gestores, alunos, funcionários – têm uma maneira particular de entender

e agir *nocomsobre* o que se apresenta. Neste sentido, embora sejam chamados de consumidores, isso não significa passividade, docilidade ou inconformismo e, assim, Certeau (2014, p. 38) assevera que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Esta caça revela uma dinâmica que envolve usos, operações, vivacidades, estilos, enfim, como afirma o autor, uma *liberdade gazeteira das práticas*.

No contexto dos usos dos produtos impostos aos consumidores, existem dois conceitos centrais. São eles: estratégias e táticas. A *estratégia* é responsável por determinar, estruturar, esquematizar e é “[...] organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2014, p. 95). Isso significa que esta se refere ao que está instituído, ao que é dado como regra geral ou ordem dominante. Pressupõe uma relação de forças e postula, segundo Certeau (2014, p. 93), “[...] um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade”. Representa uma busca que envolve uma prática *panóptica*, que investe e aposta numa visibilidade tal que asseguraria o funcionamento de uma autoridade do saber, um poder autoritário. A política, a economia, a ciência, a escola, funcionam, a princípio, sob a égide deste pensamento.

Por outro lado, o conceito de *táticas*, entendidas como ações desviciacionistas, refere-se à maneira como os sujeitos usam e consomem os produtos, num movimento de escapar do controle. Pensar as práticas da vida cotidiana sob este viés, significa admitir a existência e compreender os mecanismos por meio dos quais os sujeitos burlam, transformam, se distanciam, se aproximam, agem ante o que lhes é proposto. Assim, tática é movimento que prescinde de um próprio por não estar circunscrita, é ação imprevisível, é um não lugar, é a arte do fraco, do homem ordinário que abre caminho na vigilância do poder proprietário. Certeau (2014, p. 94-95) denomina *tática* como

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por um lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...] Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

As *táticas* resultam, desta forma, da capacidade criativa e inventiva dos consumidores. Estas ideias convergem, reafirmamos, para o reconhecimento de uma propensão dos sujeitos à emancipação, à liberdade, autonomia, fecundidade e iniciativa, que compõem a rede de antidisciplina estruturadora do cotidiano e que revelam as destrezas dos consumidores, suas formas próprias e singulares de caminhar traduzidas em microações de insubordinação, por meio de “[...] operações e dos usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes” (CERTEAU, 2014, p. 15), uma vez que a todo o momento os praticantes do cotidiano criam formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas necessidades, vontades e desejos.

Porém, não podemos compreender estas duas categorias – *estratégias* e *táticas* – como oponentes ou contraditórias, mas devemos considerar que em certos casos, como nos diz Pereira e Sarti (2010, p. 195), “elas estabelecem uma relação de interdependência regulada por um estado permanente de tensão que é reafirmado e atualizado no interior de cada experiência social e individual”. Uma só existe por causa da outra. Supomos, como Certeau (2014), que as maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores têm um ponto de partida, que são do tipo tático. Ou seja, são as ações dos sujeitos – e acrescentamos, dos grupos sociais, que definem o espaço vivido e o cotidiano. Com base nestas ideias é que também entendemos que as práticas dos usuários provocam uma diferença entre o que as instituições tentam impor e o que de fato ocorre,

sendo que os sujeitos, por meio de uma (re)significação, inventam diariamente seu cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhes é atribuído.

É como narra o mito da “Tela de Penélope” (JUNQUEIRA, 2005). Esta história nos conta que a jovem Penélope se propôs a fazer um dossel para o funeral do seu sogro. No entanto, a jovem tecia o ornamento durante o dia, ante os olhares da corte e desfazia o bordado à noite, enquanto todos dormiam, recomeçando, desta maneira, no dia seguinte, a costura, que nesta dinâmica, dificilmente seria concluída. Este mito alude à ideia de enredamento dos fios e a uma produção permanente. Inferimos ser esta uma menção a como nós, em nossas vidas, bordamos, combinamos, tecemos, desfazemos, entrelaçamos, refazemos, juntamos os fios, as cores, damos vida às formas, pacientemente ou nem tanto, em uma construção que está sempre sendo criada, reinventada e que nunca cessa. Assim, a ideia de tecer fios, amarrá-los supõe uma articulação, uma urdidura com a qual podemos estabelecer um paralelo com as nossas práticas cotidianas.

Neste sentido, afirmamos que as mudanças ocorridas provocam e nos impõem novas demandas, novas questões e conseqüentemente, nos fazem pensar a respeito da complexidade da sociedade, do ser humano, no estabelecimento de ligações ou ainda, a existência de uma lógica de conexão. Convergindo para este entendimento, Castro (2005, p. 3), refere-se à necessidade epistemológica de uma mudança que “rompa os limites do determinismo e da simplificação, e incorpore o acaso, a probabilidade e a incerteza como parâmetros necessários à compreensão da realidade”.

Isto incorre em admitir, como proposto por Morin (2003, p. 14), que a complexidade existe de fato, “[...] quando os componentes que constituem o todo (como o econômico, o po-

lítico, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. Esta observação sobre o imbricamento de algumas dimensões, é estendida pelo autor, aos sujeitos, quando ele assevera que não devemos esquecer que o homem é um ser biológico, social e cultural. Assim, Morin (2005) fala em reconhecer os traços constitutivos do complexo, que segundo ele, comporta leis, ordem e organização próprias. Rejeitam-se, pois, explicações lineares, reducionistas, fragmentadas, compartimentalizadas, entendendo, por sua vez, o mundo como uma rede de relações, de conhecimentos, reconhecendo a interconectividade, interdependência e interatividade dos fenômenos [e porque não, nas pessoas?] como um todo.

Assim, falar de complexidade é também falar de conhecimentos em rede, que comporta a capacidade de auto-organização, do estabelecimento de conexões e inter-relações de forma autônoma, não planejada e, tão pouco, determinada. Em outras palavras, esta dinâmica envolve ações próprias, (inter)conectividade, sinuosidades, como uma teia de relações, onde se entrelaçam e são tecidos fio a fio, e da qual emergem configurações específicas e imprevisíveis, que têm a tendência de serem ampliadas, fortalecidas, especialmente por meio das conexões dos *praticantes-pensantes-produtores*, com outros conhecimentos em *espaçostempos* distintos. Estes *links*, estes elos estabelecidos, auxiliam na ampliação desta rede, em várias direções, ocasionando uma dinâmica evolutiva. Neste sentido, ações a princípio pontuais, peculiares, específicas, potencialmente extrapolam o previsto, agregando rumos aleatórios e distintos, muitas vezes, do que é previamente estabelecido. São diferentes faces de uma mesma realidade. Para Morin (2005, p. 188):

[...] as diversas complexidades [...] (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas de organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Um conhecimento não anula outro. Agrega e modifica. É um “*complexus* = aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2005, p. 215). Se pensarmos na condição do professor ou professora, por exemplo, que prepara uma aula com um dado objetivo e uma estrutura específica, a informação que chega para os alunos certamente será a mesma. Porém, os nexos estabelecidos pelos alunos, não é possível prever. As possíveis respostas, as conclusões a que se pode chegar, as relações estabelecidas, independente do planejamento e da condução dada pelo professor, são caóticas, pois não podem ser programadas. Assim, as redes de conhecimento são acionadas, desencadeadas, postas em movimento constantemente: na aula, vendo TV, passeando no parque, andando pelo bairro... Não se tem controle sobre isso: informação recebida, conhecimentos abordados em outros ambientes, em outras aulas, com outros grupos etc. É como diz um sábio ditado popular: “cada cabeça é um mundo!” Ou como fazem referência Deleuze e Guattari (1995) “[...] cada um de nós era vários, já era muita gente”. Ou, ainda, como nos fala Santos (1995), quando afirma que cada um de nós é uma rede de subjetividades.

Criam-se, desta forma, circuitos que traduzem a ampliação, o dinamismo e as atividades da rede, que têm um comportamento autônomo, como uma consequência direta ou indireta do que é vivenciado, experimentado, (re)apropriado. Para Morin (2005, p. 182), “[...]

isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno”. É como se um leque fosse aberto, mas em 360°. É como se, a partir de uma sementeira, frutos fossem gerados. Alguns elementos confirmam este sistema complexo, a saber: a não linearidade, a dinâmica evolutiva, a auto-organização, a teia de relações, as ramificações e o fenômeno de emergência de padrões não planejados e um imbricamento. Deleuze e Guattari (1995) ratificam este entendimento e vão mais além, quando consideram a ideia de que o conhecimento é tecido rizomaticamente, pois fazemos “rizoma com o mundo” (1995, p. 7). Ou seja: um mundo ramificado, conectivo, heterogêneo, que comporta diversos modos de codificação, descentramento, leis de combinação, mudança de natureza, ruptura, multiplicidade, estratificação, territorialidade, organização, significado, proliferações, segmentações, produção... Desta forma, sugere-se que o comportamento da rede de conhecimentos é complexo e aspira, segundo Morin (2005), a multidimensionalidade. Neste sentido, “o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2005, p. 177). Ou, como sugere Pais (1993, p. 110), “um passo em frente quando admitir-se que a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de causas estruturais”.

A ideia de conhecimento tecido em rede, influenciou as discussões sobre currículo em rede. Reportando à escola, por exemplo, ambiente onde este estudo será produzido, construído, corroboramos com o que asseveram Silva, Lyrio e Martins (2011, p. 66), quando dizem que “nos *espaçotempos* escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado”. A partir das ideias certeanianas,

como também de outras influências³, alguns pesquisadores brasileiros, a exemplo de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, que influenciaram outros pesquisadores, a partir da década de 1990, passaram a relacionar currículo escolar e cotidiano, incluindo-se aqui, a compreensão da metáfora da rede de conhecimentos. Esta rede refere-se à ideia de múltiplos e diferentes caminhos na construção do conhecimento, em lugar da ideia de via única e obrigatória. De acordo com Alves (2015, p. 99), “[...] se começa a perceber o lugar de alternativas que o viver cotidiano significa”. Nesta pluralidade de caminhos, nenhum conhecimento é privilegiado nem subordinado a outro. Defende-se a existência de reciprocidade, complementaridade e (inter)relação.

Reiteramos que se abandona uma lógica determinista e linear, dicotômica, assumindo as possibilidades. Esta postura, segundo Ferraço e Carvalho (2008), que pressupõe o isolamento, separação, dicotomias, definições, é característica do paradigma da simplicidade. Em contrapartida, estes mesmos autores ratificam que, quando assumimos o paradigma da complexidade, os limites tornam-se “difusos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados e sujeitos, todo o tempo, às incertezas dos movimentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidos nos cotidianos pesquisados” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 2). Trata-se, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 38-39), de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida.

Deste modo, entendemos que as crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produ-

zindo conhecimentos a partir das suas vivências. Assim é que Lopes e Macedo (2005, p. 34) afirmam que “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados”. Inevitavelmente, existe uma tessitura desses conhecimentos, que, por conseguinte, integram os sujeitos, considerando, sobretudo, que estas vivências cotidianas e as práticas exercidas, nos diferentes espaços e contextos, criam dimensões de aprendizagem que não podem ser dissociadas. Ou seja, como *praticantesprodutores* nos espaços e com os cotidianos, tudo o que é por eles aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, entra na escola, neles encarnado.

Alves (2007, p. 83), afirma que:

[...] existe uma escola sem muros que precisamos aprender a ver, sentir, compreender. Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha. O que aprenderam na televisão trazem para dentro da escola, e o que aprenderam na escola entra nas críticas que fazem à televisão. Este tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem.

Com o espaço vivido, onde o cotidiano se processa, não é diferente. Assim, criar currículo no cotidiano significa a possibilidade de agregar e produzir distintas redes de relações que vão construindo e constituindo os conhecimentos que circulam e contribuem para a produção de subjetividades, através de múltiplos caminhos, existindo uma recusa à linearidade e à homogeneização, enredando *espaçostempos*, com visibilidade e admissão de uma pluralidade que integra vivências. Esta noção permite que se coloque, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 33), em evidência, “[...] a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articuladas”. E embora as autoras se refiram à formação de professores, a ideia de tecer conhecimentos

³ Santos (1995), Lefebvre (2006), Morin (2003).

em diversos espaços, pode ser extensiva aos alunos e, também, a sua formação. Este entendimento é uma proposta de superar a dicotomia existente entre “o mundo da escola” e o “mundo vivido”, sendo necessário, portanto, perceber as múltiplas relações que os sujeitos mantêm com o exterior da escola e que aqui denominamos espaço vivido.

A partir deste entendimento, adotamos a concepção de currículo como algo dinâmico, processual, construído, produzido e que se transforma em contextualização, no sentido de que está para além do que está prescrito, das normas e diretrizes postas para consumo. Assim, uma coisa é o que se espera que ocorra na escola e outra coisa é o que de fato acontece ou os usos ali realizados. Ou seja, a prática pedagógica está imbricada ao *fazersaber* curricular e este exercício, que acontece diretamente nas escolas, quando os currículos são modelados por professores e alunos, diariamente. Mas cremos que isso ocorre, não de forma passiva, e, sim, com uma reformulação, característica das ações *táticas*. Neste sentido, o currículo praticado, realizado em redes, é algo mais amplo do que qualquer diretriz, do que qualquer documento onde estejam especificados temas, áreas, objetivos e conteúdos. Existe uma maneira própria concretizada por professores e alunos, que dão uma significação particular à estas ações práticas.

O currículo é deslocado, e este movimento se evidencia na intersecção de influências e na inter-relação de campos de atividade diferenciados. Assim, reconhecemos as *estratégias* – currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo avaliado – e as *táticas* – currículo em ação e currículo realizado, havendo, portanto, uma mudança do significado do currículo, na prática. Segundo Oliveira (2003, p. 45), existe um “jogo de tensão entre o que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato, em seu interior”. Do en-

tre cruzamento destas ideias, especificamente no ponto em que convergem para uma ação, podemos inferir a respeito de uma mudança de enfoque, onde se destaca a prática, tendo os atores sociais como principais fomentadores e produtores na configuração do currículo escolar. Torna-se fundamental, neste sentido, abordar a produção de conhecimentos e realidades no cotidiano, enfatizando a questão da experiência, o que permite proceder a uma aproximação do conceito de representações sociais.

Considerações Finais

A relevância social deste estudo em andamento, em sua dimensão pedagógica, remete ao fato de que a discussão aqui fomentada poderá contribuir para a reflexão acerca dos currículos, no cotidiano escolar, e a importância de se agregar, às propostas pedagógicas existentes e aos projetos escolares, temáticas com aporte em problemáticas locais. Além disso, podemos vislumbrar a propositiva de atividades formativas com professores e alunos, considerando a compreensão do lugar como fundamental à construção de um sentimento de pertencimento, identidade com o lugar, sua significação, enaltecendo o protagonismo e o envolvimento dos sujeitos praticantes, pensantes, no cotidiano, em seu próprio processo formativo. Sinalizamos, ainda, como uma das potencialidades deste estudo, e sua consequente relevância, uma das funções das representações sociais, que é a (re)orientação de práticas, com a intenção de promover um espaço de diálogo que contribua com a melhoria das práticas educativas, planejadas especificamente para determinada comunidade.

Na dimensão epistemológica, este estudo poderá contribuir com o entendimento da relação entre as representações sociais do espaço e as práticas sociais e educativas dos pro-

fessores, assim como das relações estabelecidas pelos sujeitos, considerando os elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço e a construção de identidades. Numa dimensão política, reiterar a discussão no campo do currículo, retificando o seu entendimento como uma prática, que também é social e concreta, além de desmistificar a ideia de que a produção dos professores das escolas públicas traz um caráter conformista. Comungamos com o pensamento de Certeau (2014, p. 19), quando ele diz que se deve ter “[...] atenção nos minúsculos espaços de jogo, cujas táticas silenciosas e sutis se insinuam”, pois é daí que vão emergir as microdiferenças onde outros veem apenas uniformização.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 15-38. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 77-96.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACE-DO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- ALVES, NILDA. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Nilda Alves**: praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 85-101.
- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BALANDIER, G. **Essai d'identification du quotidien**. Cahiers Internationaux de sociologie, vol. LXXIV, Paris: Puf, 1983. p. 5-12.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.
- BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1969.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASTRO, Iná Elias de. Prólogo. In: MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 3.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.
- COULON, Alain. **Ethnométhodologie et education**. Paris: PUF, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. Introdução: Rizo-
ma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. São Paulo: DP&A, 2008. p. 101-117. (Coleção e Pesquisa em Educação).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. p. 4-13. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43-63.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1967.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 17-29.
- GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 9-31.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.
- HETKOWSKI, T. M. Prática instituinte e aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO – Desafios Linguísticos, Literários e Pedagógicos, 1., 2005, Recife. **Anais...** Recife: UPFE, 2005. CDROM.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. [Pesquisa de Informações Básicas Municipais]. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- JUAN, S. **Les formes élémentaires de la vie quotidienne**. Paris: PUF, 1996.
- JUNQUEIRA, Ivan. **Poesia reunida**. São Paulo: A Girafa, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os 10 maiores problemas da educação básica no Brasil** (e suas possíveis soluções). Edição de Fátima Ali. Agosto de 2003. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: DIAS, Antônio; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 135-158.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensados/praticados” pelos “praticantes/pensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fra-**

caso escolar – Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Mateus Henrique de Farias; SARTI, Flávia Medeiros. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 195-217, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SANTOS, Tarsis de Carvalho. **Sob a égide da memória**: as tecnologias de informação e comunicação na preservação da história das escolas da rede pública de ensino. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Boaventura dos. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. Michel de Certeau e a Educação. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória, ES, v. 17, n. 2, p. 63-74, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/gestec>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia del mundo social**: Introducción a la sociología comprensiva. Tradução de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós, 1972.

SIMMEL, George. **Sociologie et épistémologie**. Paris: PUF, 1981.

SIROTA, Régine. **L'École primaire au quotidien**. Paris: PUF, 1988.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido em: 06.08.2018

Aprovado em: 30.10.2018

Silvia Letícia Costa Pereira Correia é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. Pedagoga, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: sil.lete@gmail.com

Natanael Reis Bomfim é Pós-Doutorado em Geografia, pelo Instituto de Pesquisa em Turismo e Mobilidade Urbana, Universidade de Paris I, Sorbonne. PHD em Educação pela Université du Québec à Montréal. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) e credenciado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. E-mail: nabom_reis@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula, CEP: 41.195.000
Salvador/BA. Tel: (71) 3117-2404



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RESUMO DE TESE/DISSERTAÇÃO



RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins¹. **Adentrando aos arquivos: formação e aspectos da atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)**². 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

RESUMO

A professora Pórcia Guimarães Alves, nascida em 1917 e falecida em 2005, dedicou boa parte de seu tempo à educação. Pórcia teve acesso a uma formação educacional e docente privilegiada, possibilitada tanto por sua família quanto pelo Estado. O período de sua instrução elementar, até a conclusão do curso de Pedagogia, foi marcado pela paulatina inserção dos conhecimentos científicos da Sociologia, da Biologia e da Psicologia, intuindo o desenvolvimento de novos padrões em educação e na especialização científica dos professores. Pórcia enfatizou os estudos da Psicologia ligada às questões educacionais, no Curso de Pedagogia e em congressos e cursos complementares. Seus conhecimentos da Psicologia aplicados à Educação concretizaram-se nas ações que transitaram entre sua docência, na Universidade Federal do Paraná, com a instalação e a direção do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da Escola Mercedes Stresser e do Instituto Decroly. Logo, nesse estudo, procurou-se responder ao questionamento: como se deu a formação e a atuação docente de Pórcia Guimarães Alves, entre o período de 1917 a 1962? Elencaram-se os objetivos específicos: identificar, na composição familiar de Pórcia, elementos que colaboraram para sua formação docente; pesquisar as influências institucionais na sua formação docente; e investigar a formação complementar, a inserção profissional e alguns aspectos da atuação docente de Pórcia. Nessa perspectiva, a pesquisa seguiu o caminho da busca bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como aporte teórico-metodológico, foi basilar o estudo de Viñao Frago (1995) sobre a possibilidade de estudos na História da Educação por meio da História Cultural; Goodson (1992), no que tange à integração do professor e a pessoa do professor em um único ser, e de Loriga (2011) acerca das perspectivas da biografia na historiografia. Ao longo de sua vida, Pórcia constituiu um diversificado acervo de documentos que variaram desde dados de seus familiares, informações e certificados de seu período escolar,

1 E-mail: alexandrafmribeiro@gmail.com

2 Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Alboni Marisa Dedeque Pianovski Vieira. E-mail: alboni@alboni.com

diários, recortes de jornais, cartas, publicações, até pesquisas que compõem um extenso arquivo pessoal. Para a análise desses documentos, a pesquisa valeu-se dos estudos de Gomes (2004) e Farge (2009) e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). Quanto à utilização da memória como fonte histórica, foi importante a contribuição dos conceitos de “arquivar a própria vida”, de Artières (1998), e de “memória silenciada”, de Pollak (1989). Para a contextualização histórica, cultural, social, econômica e política da pesquisa, deram apoio os estudos realizados por Miguel (1997); Maluf e Mott (1998); Gomes (1999; 2013); Del Priore (2005); Souza (2008) e Vieira (2015; 2017). As análises dos documentos evidenciaram que a formação docente de Pórcia foi resultado de sua vontade de ser professora, somada ao ambiente proporcionado por sua família e pelo Estado.

Palavras chave: História da Educação. Formação Docente. Pórcia Guimarães Alves. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE).

ABSTRACT

ENTERING THE ARCHIVES: TRAINING AND ASPECTS OF THE TEACHING PERFORMANCE OF PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-1962)

The teacher Pórcia Guimarães Alves, born in 1917 and deceased in 2005, dedicated much of her time to education. Pórcia had access to a privileged educational and educational training, made possible by both his family and the State. The period of his elementary education, until the conclusion of the Pedagogy course, was marked by the gradual insertion of the scientific knowledge of Sociology, Biology and Psychology, sensing the development of new standards for the education and scientific specialization of teachers. Pórcia emphasized the studies of Psychology related to the educational issues in the Pedagogy Course and in conferences and complementary courses. His knowledge of Psychology applied to Education materialized in the actions that transited between his teaching at the Federal University of Paraná, with the installation and direction of the Center for Educational Studies and Research (CEPE), Mercedes Stresser School and Decroly Institute. Therefore, in this study, we tried to answer the question: How did the formation and teaching performance of Pórcia Guimarães Alves, between the period from 1917 to 1962? The specific objectives were listed: identify, in the family composition of Pórcia, elements that collaborated for their teacher training; researching institutional influences in their teacher education; and to investigate the complementary formation, the professional insertion and some aspects of the teaching performance of Pórcia. From this perspective,

the research followed the path of bibliographical and documentary search, with a qualitative approach. As a theoretical-methodological contribution, the study of Viñao Frago (1995) was based on the possibility of studies in the History of Education through Cultural History; Goodson (1992), regarding the integration of the teacher and the person of the teacher into a single being, and de Loriga (2011) about the perspectives of biography in historiography. Throughout his life, Pórcia has been a diversified collection of documents ranging from his family's data, information and certificates of his school days, diaries, newspaper clippings, letters, publications, to surveys that make up an extensive personal archive. For the analysis of these documents, the research was based on the studies of Gomes (2004) and Farge (2009) and the analysis of content proposed by Bardin (2015). As for the use of memory as a historical source, it was important to contribute to Pollak's (2017) concepts of "archiving life itself", Artières (1998), and "silenced memory". For the historical, cultural, social, economic and political contextualization of the research, they supported the studies carried out by Miguel (1997); Maluf & Mott (1998); Gomes (1999, 2013); Del Priore (2005); Souza (2008) and Vieira (2015, 2017). The analyzes of the documents showed that the teacher training of Portia was the result of her desire to be a teacher, added to the environment provided by her family and the State.

Keywords: History of Education. Teacher Training. Pórcia Guimarães Alves. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE).

Referências

- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2015.
- DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 53-72.
- GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro. (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 07-26.
- GOMES, Angela de Castro. As marcas do período. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Angela de Castro; FAUSTO, Boris; PINHEIRO, Letícia; ABREU, Marcelo de Paiva; DUTRA, Eliana de Freitas. (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**. v. 4. Olhando para dentro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SEVCENKO, Nicolau. (Org.). **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-421.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A História Cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 61, mar. 2015, p. 367-378.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas**. Curitiba: Appris, 2017.

VIÑAO, Antonio Frago. Historia de la educación y historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2016.

Recebido em: 08.03.2018

Aprovado em: 30.10.2018

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-científicos, 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 – UnB