



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 04, n. 12, 370 p., set./dez. 2019

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP
Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA
Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP
Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel
Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP
Wolney Onório Filho – UFG-Catalão
Carmem Lúcia Brancaglioni Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG
Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense
Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC
Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP
Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA
Sônia Kramer – PUC/RJ

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
Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

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

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti | Universidade Federal do Piauí | 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 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
Nilton Paulo Ponciano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil
Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Rícia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | 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

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

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

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 04, n. 12, 370 p., set./dez. 2019

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 Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

811 Editorial

DOSSIÊ

816 Pesquisa (auto) biográfica em educação na Ásia
Hervé Breton

821 Histórias de vida no Japão: trajetória de vida, encontros internacionais e dinâmicas coletivas
Hervé Breton, Makoto Suemoto

832 Autoformação de uma aldeia em Okinawa e mudança de consciência colectiva: perspectivas para pensar a história da vida colectiva em formação
Makoto Suemoto

849 Pesquisa de base narrativa e práticas psicossociais no Japão
Masayoshi Morioka, Kakuko Matsumoto, Koichi Hirose

864 Histórias de professores sobre educação para a vida: um exemplo da abordagem narrativa e biográfica no Japão
Sunami Inoue

879 História de vida de Naito Masu: uma pioneira feminina da educação de mulheres na prefeitura de Yamanashi no período Meiji
Atsuko Kawata, Tokio Kato

893 Um estudo sobre a instrução para tese de mestrado e trabalhos de pesquisa para “reflexão da experiência” em escolas de pós-graduação no Japão: entrevistas com o corpo docente
Kenji Miwa

903 Pesquisa em educação ambiental e significado da experiência: a profundidade da história de vida provocada pelas relações mútuas
Yuko Miki

918 Inter-relação entre biografia e etnografia: análise cultural como sistema experimental
Sumathi Srinivasalu, Manjubarkavi Selladurai, Muniraj Mathaiyan

ARTIGOS

939 Narrativas sobre experiências de leitura em uma cadeia pública feminina: fronteiras borradas
Elni Elisa Willms, Cancionila Janzkovski Cardoso, Milady da Silva Oliveira

959 Representações de amor e dor em narrativas no cárcere
Carla Verônica, Maria de Lourdes Soares Ornellas

976 Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental
Alexandre Cougo de Cougo, Cleuza Maria Sobral Dias

991 Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa
Vanessa França Simas, Guilherme do Val Toledo Prado, Jesús Domingo Segovia

1005 Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas
Vanessa Weber

- 1020 **Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais**
Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
- 1034 **Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência**
Thais da Costa Motta, Inês Ferreira de Souza Bragança
- 1050 **A tessitura dos ateliês biográficos: olhares entrecruzados**
Sandra Novais Sousa, Eliane Greice Davanço Nogueira, Dirlaine Beatriz França de Souza, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha
- 1069 **Compreensões advindas de uma documentação narrativa: processo constitutivo**
Alessandro Correa
- 1090 **Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD**
Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moares Anunciato
- 1110 **A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)biográficas de um fronteiro**
Rodrigo Rocha da Silva, Orlando Moreira Junior
- 1125 **Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente**
Jônata Ferreira de Moura, Adair Mendes Nacarato
- 1141 **Representações sociais do vaqueiro sertanejo contadas por suas narrativas de vida**
Ednalva de Araújo Queiroz, Larissa Soares Ornellas Farias, Edleusa Nery Garrido
- 1155 **Costureiras: alinhavos de histórias e memórias**
Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira, Virgínia de Oliveira Silva
- 1168 **Instruções aos colaboradores**
- 1172 **Pareceristas 2019**

CONTENTS

811 Editorial

DOSSIER

816 (Auto)biographical research in Education in Asia
Hervé Breton

821 Life histories in Japan: life journey, international meetings and collective dynamics
Hervé Breton, Makoto Suemoto

832 Self-formation of a village in Okinawa and change of collective consciousness: perspectives for thinking about the history of collective life in formation
Makoto Suemoto

849 Narrative-based research and psychosocial practices in Japan
Masayoshi Morioka, Kakuko Matsumoto, Koichi Hirose

864 Teachers' stories on life-focused education: an example of the narrative and biographical approach in Japan
Sunami Inoue

879 Life history of Naito Masu: a female pioneer of women's education in Yamanashi Prefecture in the early Meiji Period
Atsuko Kawata, Tokio Kato

893 A study about the instruction for master's thesis and research works for "experience reflection" in graduate schools in Japan: interviews with the academic staff
Kenji Miwa

903 Environmental education research and significance of experience: the depth of life history brought about by mutual relationships
Yuko Miki

918 Interrelation between biography and ethnography: cultural analysis as an experimental system
Sumathi Srinivasalu, Manjubarkavi Selladurai, Muniraj Mathaiyan

ARTICLES

939 Narratives of experience of lecture in a female public prison: blurred frontiers
Elni Elisa Willms, Cancionila Janzkovski Cardoso, Milady da Silva Oliveira

959 Representations of love and pain in narratives in prison
Carla Verônica, Maria de Lourdes Soares Ornellas

976 Questions and inventions: crossings in the training of an environmental educator
Alexandre Cougo de Cougo, Cleuza Maria Sobral Dias

991 Becoming a teacher: the knowledge of experience in narrative inquiry
Vanessa França Simas, Guilherme do Val Toledo Prado, Jesús Domingo Segovia

1005 Learning to be a teacher: a biographical-narrative investigation with instrumentalists
Vanessa Weber

- 1020 **Memories, reflections and training: notes on the writing of memoirs**
Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
- 1034 **Research-formation: a theoretical-methodological option of (auto)biographical narrative approach. Arts of saying-doing-saying the knowledge of the experience**
Thais da Costa Motta, Inês Ferreira de Souza Bragança
- 1050 **The weave of biographical workshops: crisscrossing looks**
Sandra Novais Sousa, Eliane Greice Davanço Nogueira, Dirlaine Beatriz França de Souza, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha
- 1069 **Understandings coming from a narrative documentation: constitutive process**
Alessandro Correa
- 1090 **Teaching learning in an online learning community: contributions from ReAD**
Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moares Anunciato
- 1110 **Education on the border between Brazil and Paraguay: (auto)biographical narratives of a borderer**
Rodrigo Rocha da Silva, Orlando Moreira Junior
- 1125 **Narratives revealing projects of the self in the teaching training trajectory**
Jônata Ferreira de Moura, Adair Mendes Nacarato
- 1141 **Social representations of the *sertanejo* cowboy told through their autobiographical narratives**
Ednalva de Araújo Queiroz, Larissa Soares Ornellas Farias, Edleusa Nery Garrido
- 1155 **Seamstresses: basting stitches stories and memories**
Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira, Virgínia de Oliveira Silva

SUMARIO

811 Editorial

DOSSIER

- 816 Investigación (auto)biográfica en la educación en Asia
Hervé Breton
- 821 Historias de vida en Japón: viaje de vida, encuentros internacionales y dinámicas colectivas
Hervé Breton, Makoto Suemoto
- 832 Autoformación de un pueblo en Okinawa y cambio de conciencia colectiva: perspectivas para pensar sobre la historia de la vida colectiva en la formación
Makoto Suemoto
- 849 Investigación basada en la narrativa y prácticas psicosociales en Japón
Masayoshi Morioka, Kakuko Matsumoto, Koichi Hirose
- 864 Historias de maestros sobre la educación para la vida: un ejemplo del enfoque narrativo y biográfico en Japón
Sunami Inoue
- 879 Historia de vida de Naito Masu: una pionera femenina de la educación de las mujeres en la Prefectura de Yamanashi en el período temprano de Meiji
Atsuko Kawata, Tokio Kato
- 893 Un estudio sobre la instrucción de tesis de maestría y trabajos de investigación para la “reflexión de experiencias” en escuelas de postgrado en Japón: entrevistas al personal académico
Kenji Miwa
- 903 La investigación en educación ambiental y la importancia de la experiencia: la profundidad de la historia de la vida provocada por las relaciones mutuas
Yuko Miki
- 918 Interrelación de la biografía y la etnografía: el análisis cultural como sistema experimental
Sumathi Srinivasalu, Manjubarkavi Selladurai, Muniraj Mathaiyan

ARTÍCULOS

- 939 Narrativas sobre la experiencia de lectura en una cárcel pública femenina: fronteras borradas
Elni Elisa Willms, Cancionila Janzkovski Cardoso, Milady da Silva Oliveira
- 959 Representaciones de amor y dolor en narrativas de prisión
Carla Verônica, Maria de Lourdes Soares Ornellas
- 976 Preguntas e invenciones: intersecciones en la formación de un educador ambiental
Alexandre Cougo de Cougo, Cleuza Maria Sobral Dias
- 991 Tornarse maestra: el saber de la experiencia en la investigación narrativa
Vanessa França Simas, Guilherme do Val Toledo Prado, Jesús Domingo Segovia
- 1005 Aprendiendo a ser profesor: una investigación biográfica-narrativa con instrumentistas
Vanessa Weber

- 1020 **Recuerdos, reflexiones y formaciones: notas sobre la escritura de memoriales**
Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
- 1034 ***Pesquisaformação: una opción teórico-metodológica de enfoque narrativa (auto)biográfica. Artes de decir-hacer-decir los saberes de la experiencia***
Thais da Costa Motta, Inês Ferreira de Souza Bragança
- 1050 **La tesitura de los talleres biográficos: miradas entrecruzadas**
Sandra Novais Sousa, Eliane Greice Davanço Nogueira, Dirlaine Beatriz França de Souza, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha
- 1069 **Comprensiones provenientes de una documentación narrativa: proceso constitutivo**
Alessandro Correa
- 1090 **Aprendizaje de la docencia en una comunidad de aprendizaje online: contribuciones de la ReAD**
Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moares Anunciato
- 1110 **La educación en la frontera entre Brasil y Paraguay: narrativas (auto)biográficas de un fronterizo**
Rodrigo Rocha da Silva, Orlando Moreira Junior
- 1125 **Narrativas revelando proyectos de si en la trayectoria de formación docente**
Jônata Ferreira de Moura, Adair Mendes Nacarato
- 1141 **Representaciones sociales del vaquero *sertanejo* contenidas por sus narrativas de vida**
Ednalva de Araújo Queiroz, Larissa Soares Ornellas Farias, Edleusa Nery Garrido
- 1155 ***Costureras: ilvanes de historias y recuerdos***
Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira, Virgínia de Oliveira Silva

O número que ora apresentamos corresponde a um projeto voltado para a possibilidade de mapear modos de leitura e de produção do campo da pesquisa (auto)biográfica no continente latino-americano, na Europa, na América do Norte e, com a publicação deste número, no contexto asiático. A intenção de publicar os dossiês *Pesquisa (auto)biográfica em educação na Europa e América* (v. 3, n. 9) e *Pesquisa biográfica e (auto)biográfica em educação na América Latina* (v. 3, n. 8) e, neste momento, o v. 4, n. 12, dedicado ao Dossiê *Pesquisa (auto)biográfica em educação na Ásia*, inscreve-se como singular e potente, tendo em vista a ampliação e a socialização de experiências de pesquisa, de redes de pesquisa e de diversas dimensões de formação, no campo dos estudos (auto)biográficos, possibilitando, aos leitores e estudiosos da área, apropriações de formas de trabalho que alargam olhares e implicam diálogos outros sobre a expansão e os movimentos de pesquisadores e colegas que vêm se dedicando aos estudos (auto)biográfico no mundo.

A publicação do dossiê *Pesquisa (auto)biográfica em educação na Ásia* é organizada por Hervé Breton, da Universidade de Tours-França, a quem agradecemos imensamente pela disponibilidade e a articulação com pesquisadores da Ásia de que resulta este conjunto de textos que visibilizam estudos sobre a apropriação de conceitos e modos de trabalho no campo da pesquisa (auto)biográfica, por colegas do Japão e da Índia. O dossiê busca contribuir com discussões sobre os domínios da pesquisa (auto)biográfica e de pesquisa-formação, assim como sobre modos próprios de trabalho a que os pesquisadores do continente asiático têm se dedicado no campo da

pesquisa (auto)biográfica. Tal iniciativa procura superar lacunas no que se refere à socialização, tanto em contexto europeu quanto latino-americano, de pesquisas desenvolvidas na Ásia, no âmbito da pesquisa biográfica e (auto)biográfica em Educação.

Os 8 (oito) textos do dossiê *Pesquisa (auto)biográfica em educação na Ásia* voltam-se para análises bastante particulares da vitalidade dos estudos (auto)biográficos no continente asiático, mas também demarcam influências e diálogos com pesquisadores e pioneiros do movimento das Histórias de Vida em Formação e, especialmente, a constituição de uma rede de pesquisa mobilizada pela Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação no contexto francófono.

As aprendizagens produzidas por meio da processualidade da pesquisa (auto)biográfica é o que se pode observar na sessão dos *Artigos*, constituída por 14 (quatorze) textos, submetidos em fluxo contínuo, que discutem questões sobre narrativas e histórias de vida em espaço prisional, e estabelecem diálogos sobre educação ambiental, pesquisa narrativa, educação musical, escritas de memoriais, ateliê biográfico, documentação narrativa, escritas virtuais, pesquisa-formação e disposições metodológicas no campo da pesquisa (auto)biográfica.

A marca epistemológica de um fazer pensar que narra e analisa o caminho formador de uma ciência, não mais apresentada como neutra, e sim comprometida com a visibilidade dos processos que, em boa medida, contribuem para uma ciência do humano, com gente que pensa, sente, identifica e analisa suas próprias contribuições epistêmicas. É um caminho sem volta, de professoras, professores, pesquisadoras e

pesquisadores atentos às opções teórico-metodológicas que implicam a produção de um conhecimento situado politicamente. São artigos reveladores de caminhos investigativos cruzados, tanto nas ações docentes de espaços escolares quanto de lugares não escolares, mas todos educativos, comprometidos com a visibilização de narrativas que acumulam o material necessário para seguirmos embasando a força pedagógica do (auto)biográfico no debate da pesquisa em Educação.

Assim, os dois primeiros artigos tratam do tema autobiográfico em situação prisional. Elni Elisa Willms, Cancionila Janzkovski Cardoso e Milady da Silva Oliveira, em *Narrativas sobre experiências de leitura em uma cadeia pública feminina: fronteiras borradas*, analisam excertos de dois diários de campo das pesquisadoras que realizaram uma pesquisa participante, a partir do Projeto de Extensão da UFMT “Leituras sem grades”, que envolve leituras literárias com presas da Cadeia Pública Feminina. O texto analisa os impactos gerados nas pesquisadoras por momentos “aparentemente banais” vividos na mediação produzida pela literatura, apresentando uma reflexão sobre a dimensão educativa que elas produziam e ao mesmo tempo sofriam nesse projeto. Já no segundo artigo: *Representações de amor e dor em narrativas no cárcere*, Carla Verônica Albuquerque Almeida e Maria de Lourdes Soares Ornellas analisam, por meio da entrevista narrativa em profundidade, a trajetória formativa de professoras que trabalham em uma escola para pessoas presas, no Complexo Penitenciário de Salvador.

Alexandre Cougo de Cougo e Cleuza Maria Sobral Dias, em artigo intitulado *Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental*, centram-se na análise de produções textuais de um dos autores que descreve e analisa seu próprio processo autoformador, em estudos hermenêuticos e edu-

cação ambiental, realizado ao longo de uma disciplina da pós-graduação sobre a mesma temática.

No artigo *Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa*, Vanessa França Simas, Guilherme do Val Toledo Prado e de Jesús Domingo Segovia analisam uma narrativa reflexiva feita por uma jovem professora. Os autores revelam as aprendizagens percebidas e destacadas pela professora por meio da ação provocada no âmbito das narrativas autobiográficas sobre as práticas da docente iniciante.

No texto *Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas*, Vanessa Weber apresenta reflexões sobre percursos formativos para a docência de bacharéis em música. Por meio da investigação biográfico-narrativa, observou-se que os caminhos para se tornar um professor de música são muito distintos, buscando compreender o processo de construção da docência do bacharel em instrumento, através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados à docência por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas e da experiência com a prática pedagógica.

No artigo *Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais*, de autoria de Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, analisa-se a formação docente na área da matemática por meio de memoriais. As autoras discutem o exercício das memórias, em registro produzido em duas disciplinas de um curso de Licenciatura em Matemática, que mobiliza os processos formativos dos estudantes, inscrevendo-se como um dispositivo fértil, através da escrita de si, em que o sujeito se coloca como autor, narrador e ator da história, possibilitando ressignificar experiências e reflexões sobre a aprendizagem e a ação docente.

Thais da Costa Motta e Inês Ferreira de

Souza Bragança, no artigo *Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. *Artes de dizer-fazer* *dizer os saberes da experiência*, analisam as múltiplas temporalidades da formação docente. Destacam que há, hoje, no Brasil, uma produção bem fundamentada e expressiva nos estudos narrativos (auto)biográficos, situando as experiências formativas e a trajetória do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ) em torno da *pesquisaformação*, compreendida como uma “palavra-conceito” que apresenta princípios que dialogam com um *pensar-fazer* a ciência na área da Educação.

No artigo *A tessitura dos ateliês biográficos: olhares entrecruzados*, de Sandra Novais Sousa, Eliane Greice Davanço, Dirlaine Beatriz França de Souza e Cristiane Cabral Rocha, é feita uma revisão de pesquisas acadêmicas que indicavam a utilização de ateliês como dispositivos de pesquisa e formação, através do estado da arte realizado pelas autoras. Apresentam, ainda, reflexões e modos de apropriação do ateliê biográfico, compreendendo-o como forma de pensar a investigação e a formação docente.

Alessandro Correa, no artigo *Compreensões advindas de uma documentação narrativa: processo constitutivo*, narra as experiências autobiográficas e os percursos formativos e de pesquisa de quatro professores de Escolas Parque do Distrito Federal, no que se refere às práticas e aos saberes pedagógico-musicais da docência em música. O autor destaca as influências formadoras dos professores na trajetória de formação acadêmica e revela, por meio da documentação narrativa, as contribuições da reflexão autobiográfica para a educação musical.

O artigo de Rodrigo Rocha da Silva e Orlando Moreira Junior – *A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)bio-*

gráficas de fronteiriços – apresenta a análise de aspectos fronteiriços em uma escola do município de Sete Quedas, no Estado do Mato Grosso do Sul. Os autores refletem sobre os resultados provenientes de questionários, entrevistas, análise de documentos e da produção de memoriais de formação, evidenciando as implicações de uma educação formal que acontece na fronteira.

Em *Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente*, Jônata Ferreira de Moura e Adair Mendes Nacarato analisam narrativas (auto)biográficas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA. A centralidade do texto incide, através da escuta e da realização de entrevistas, na apropriação dos modos como as professoras avaliam o que fazem em seus projetos profissionais e de vida, em relação aos seus projetos biográficos de vida-formação. O texto discute questões relacionadas à formação, aos desencantos com a profissão e às tensões vividas no cotidiano escolar, indicando pistas para outras ações sobre a formação de professores, notadamente, no curso de pedagogia.

O artigo *Representações sociais do vaqueiro sertanejo contadas por suas narrativas de vida*, de Ednalva de Araújo Queiroz, Larissa Soares Ornellas Farias e Edleusa Nery Garrido, em que se investiga o homem sertanejo e as figuras do masculino. Por meio dos estudos psicossociológicos, as autoras analisam o mito do herói masculino através de fragmentos de narrativas de vaqueiros, em representações psicossocioculturais fundadas na história, na cultura, em mitos e ritos, mediante relações universais e, especificamente, na construção subjetiva do homem do sertão. A análise adota a sobreposição do Édipo freudiano às estruturas da jornada do herói e da lida com o gado, e a identificação da feitura do próprio nome como objetivo final e destinação da saga.

Encerra a seção, o artigo *Costureiras: alinhavos de histórias e memórias*, de Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira e Virgínia de Oliveira Silva, ao sistematizar reflexões sobre processo de produção e primeiras exibições do filme de curta-metragem “Costureiras”, ancorado em histórias e vida e narrativas de quatro mulheres costureiras e suas relações com o ofício. O texto discute, a partir da narrativa das costureiras, questões históricas sobre a profusão, o lugar da profissão e a educação das mulheres em consta diálogo com afetos e saberes populares, de gênero, raça, classe e as transformações vinculadas à profissão.

Desejamos que o dossiê apresentado e os artigos desta edição possam contribuir com outras e diversificadas leituras sobre a vitalidade dos estudos (auto)biográficos e dos modos como cada autor lança olhares e investi-

mentos em pesquisas com narrativas, biografias e (auto)biografias de sujeitos em situações e contextos múltiplos de vida-formação.

A publicação que ora apresentamos, como último número do ano, reafirma o compromisso da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica de contribuir com discussões, socialização de pesquisas e de diálogos em rede, que se aproximam e distanciam, em função das particularidades que cada contexto e seus pesquisadores adotam na produção de conhecimentos implicados no domínio dos estudos biográficos e (auto)biográfico no campo da Educação.

Salvador; Porto Alegre, setembro de 2019

Elizeu Clementino de Souza
Edla Eggert
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA ÁSIA*

Apresentação

O dossiê apresentado neste novo número da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* inclui artigos de pesquisadores (professores doutores e doutorandos) que vivem, trabalham ou desenvolvem pesquisas na Ásia. Historicamente, do ponto de vista europeu, a Ásia é um lugar extremamente longe [“ailleurs extreme”], com uma forma de exterioridade radical. No final do século XIX, a região asiática é denominada de diversas maneiras entre “Ásia Oriental” e “Extremo Oriente”. O termo “*Far East*” surge no Império Britânico, para se referir ao longínquo Oriente, cujas regiões exigiam longas viagens para serem alcançadas. A emergência de um território “muito distante” consagra-se durante esse período em toda a Europa: “Os equivalentes ingleses do *Far East*, em alemão: *Ferner Osten*, no italiano: *Estremo Oriente*, em espanhol e português: *Extremo Oriente* parecem ter surgido na mesma época” (DÉTRIE; MOURA, 2001, p. 5).¹ Assim, em função do alargamento da distância, do ponto de vista europeu, o espaço que separa os dois continentes teve que ser dividido entre o Próximo, o Médio e o Extremo Oriente (MOURA, 2001).² Então, como podemos pensar a Ásia quando estamos no Brasil e, mais especificamente, em

Salvador/Bahia, lugar da edição e publicação da Revista e deste número. A Ásia se situa do outro lado do globo, sendo o Japão a “diagonal geográfica” do Brasil.

A constituição de um além, quer seja pensado na escala da história do sujeito, de uma comunidade, de um país ou de um continente, é menos determinado pela distância geográfica do que pelas dinâmicas históricas e culturais. Deste ponto de vista, as relações entre o Brasil e a Ásia contêm a história que, segundo cada época, foi construindo um imaginário. Como salientou Augustin Berque (2016),³ o estudo dos ambientes humanos pressupõe, antes de tudo, um interesse pelas maneiras de habitar individualmente os espaços e os lugares. De um ponto de vista hermenêutico, as maneiras de habitar podem ser apreendidas a partir das “artes de dizer” e das “artes de fazer” (DE CERTEAU, 1990),⁴ da diversidade dos modos de dizer, de contar a vida, de dialogar sobre a experiência. Embora permanecendo cautelosamente distante das limitações de um culturalismo que reificaria as práticas, atribuindo-lhe de forma definitiva características típicas de uma cultura reificada, é possível interrogar a singularidade das práticas narrativas e biográficas da Ásia. Com efeito, como observava Denzin, em 1996,⁵ se a época contemporânea está marcada por um “momento narrativo”, esta tendência não é evidente no espaço asiático, cujos modos de expressão de si e as modalidades do dizer

* Tradução de Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Cidade de São Paulo) e Elizeu Clementino de Souza (Universidade do Estado da Bahia).

1 DÉTRIE, Muriel; MOURA Jean-Marc, “Introduction”. **Revue de littérature comparée**, Paris, Klincksiek, 2001/1, 4. 297, p. 5-11, 2001. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-1-page-5.htm>>. Acesso em: 13 set. 2019.

2 MOURA, Jean-Marc. L’(Extrême)-Orient selon G. W. F. Hegel. Philosophie de l’histoire et imaginaire exotique. **Revue de littérature comparée**, Paris, Klincksiek, v. 4. n. 297, p. 31-42. 2001. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-1.htm>>. Acesso em: 13 set. 2019.

3 BERQUE, A. **Médiance de milieux en paysage**. Paris: Berli, 2000.

4 DE CERTEAU, Michel. **L’invention au quotidien. Arts de faire. Tome 1**. Paris: Folio. 1990.

5 DENZIN K. Norman. **Interpretative ethnography**. New York: Sage Publication, 1996.

circulam de acordo com formas, ritmos e temporalidades singulares (JULLIEN, 2013;⁶ BILLETTER, 2015⁷). No entanto, é possível apreender essas práticas narrativas com base no que circula no nível infralinguístico, na superfície do dizível, à escala do sensível. Vários eixos podem contribuir para a descoberta de espaços de pesquisa através do diálogo, advindo de uma antropologia do narrativo no âmbito das ciências humanas e sociais: o exame dos modos de passagem da experiência para a linguagem, os processos de narrar o vivido, a circulação de pontos de vista e tipos de memória gerados, formas de elaboração coletiva dos discursos e das narrativas.... A apreensão e o estudo dessas formas singulares de expressão na primeira pessoa (DEPRAZ, 2014),⁸ na Ásia, é, portanto, susceptível de ampliar o campo da pesquisa sobre (e com) abordagens narrativas e biográficas.

Dois eixos serão abordados especificamente neste Dossiê: (1) o lugar dado às narrativas nas pesquisas em ciências humanas e sociais na Ásia; e (2) a função e os efeitos da narrativa do ponto de vista das dinâmicas de formação individual e coletiva. Quanto ao primeiro eixo, o ano de 2018 foi a ocasião de se organizar na França, Polônia e em toda a Europa, eventos científicos e colóquios para celebrar o centenário da publicação, em 1918, do livro de William Thomas e Florian Znaniecki: *O camponês polonês na Europa e na América*.⁹ Este livro, baseado na história de vida de um migrante polonês nos Estados Unidos, em Chicago, constitui o momento inaugural para a difusão das abordagens que mobilizam as práticas de narração biográfica no

campo da pesquisa nas ciências humanas e sociais. O uso da narrativa nas ciências sociais, conforme teorizou Bertaux (1981),¹⁰ permite compreender, do ponto de vista dos sujeitos que falam, que narram sua experiência, como eles configuram sua narrativa numa história. Esta conversão do olhar pela qual o pesquisador suspende (ou procura suspender) as formas de evidência que permeiam sua forma de pensar no mundo, a fim de se colocar à disposição do que circula no nível do sensível, do percebido e do lógico na história do outro, seja uma pessoa, um grupo ou um coletivo (KAUFMAN; TROM, 2010),¹¹ caracteriza as correntes da pesquisa qualitativa e compreensiva. O que se pode dizer sobre isso na Ásia? Qual é o estatuto atribuído a essas formas de conhecimento constituídas pelas narrativas da experiência? Quais são as relações dialéticas entre os saberes na primeira pessoa e aqueles na terceira pessoa, fundados em critérios mais extensivos e considerados representativos?

O segundo eixo envolve outros desafios. Ele diz respeito às práticas educativas e à função da narrativa nas dinâmicas da formação de si. Com efeito, se a narrativa caracteriza um modo de constituição dos conhecimentos para a pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2019),¹² ela é também uma prática de formação de si – ou de uma “técnica de si” (FOUCAULT, 1981/1982),¹³ – notadamente para a corrente das “histórias de vida em forma-

6 JULLIEN, François. **Si parler va sans dire**. Paris: Grasset, 2013.

7 BILLETTER, J-F. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris: Allia, 2015.

8 DEPRAZ, N. (Dir.). **Première, deuxième, troisième personne**. Bucarest: Zeta Books, 2014.

9 THOMAS, William; ZNANIECKI, Florian. **The Polish peasant in Europe and America**. Chicago: University of Illinois Press, 1918, [1996].

10 BERTAUX, D. (Ed.). **Biography and society**. London: Sage, 1981.

11 KAUFMANN, Laurence; TROM, Danny. Présentation. Qu'est-ce-qu'un collectif: du comum à plitique. **Raisons Pratiques**, Lyon, Bibliothèque Sciences Po Lyon, n. 20, p. 9-24. 2010. Disponível em: <https://signal.sciencespo-lyon.fr/numero/35483/Qu-est-ce-qu-un_collectif_du_commun_a_la_politique>. Acesso em: 13 set. 2019.

12 DELORY-MOMBERGER, Christine. (Dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Eres, 2019.

13 FOUCAULT, M. **L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France**. Paris: Gallimard, 1981/1982.

ção” (PINEAU; LE GRAND, 2019).¹⁴ Assim sendo, desde a publicação do livro de Gaston Pineau com Marie-Michèle, em 1983, a corrente das histórias de vida em formação concebe a narrativa como uma abordagem pela qual o sujeito “se apropria de seu poder de formação” (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983),¹⁵ em uma dinâmica de emancipação das relações com saberes escolares (ILLICH, 1980).¹⁶ É, sobretudo, a partir dessa perspectiva política e ética que a corrente das histórias de vida em formação se espalhou pela Europa, Estados Unidos, Canadá, Brasil (SOUZA, 2011).¹⁷ O que acontece no Japão, na Índia, na Coreia ou na China? Quais são as práticas educativas que dão lugar à narrativa como modalidade educativa, meio de reconhecer os saberes da experiência, forma de transição entre os saberes adquiridos no trabalho e aqueles ensinados em sala de aula?

Pouco conhecidos na Europa e no Brasil, os trabalhos vindos da Ásia estão ausentes das bibliografias europeias e sul-americanas. O objetivo deste Dossiê é apresentar a vitalidade da pesquisa asiática, com trabalhos provenientes de diferentes áreas geográficas, espaços regionais, redes de pesquisa e de cooperação acadêmica. Trata-se acima de tudo de dar visibilidade à singularidade das pesquisas contemporâneas desenvolvidas por pesquisadores engajados em trabalhos com as abordagens das histórias de vida e da pesquisa biográfica no continente asiático. Diante da vastidão deste continente que, do lado de dentro, está longe de ser vivido como um todo ou uma união, o método escolhido para apreender a diversidade dos trabalhos foi proceder em

duas etapas e, portanto, preparar duas edições que aparecerão em dois números distintos da Revista.

Assim, este Dossiê apresenta a primeira parte dos trabalhos sobre as práticas narrativas e biográficas na Ásia. Ele contém principalmente pesquisas desenvolvidas no Japão, dos oito artigos publicados, sete são de pesquisas realizadas no Japão. Esta forte presença de artigos do Japão não é um acaso. Desde o início dos anos 2000, uma forte cooperação se desenvolveu entre redes de investigadores japoneses e a Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação. É disto que trata o primeiro artigo *Histórias de vida no Japão: trajetórias de vida, encontros internacionais e dinâmicas coletivas*, que historiciza a dinâmica de redes em uma história produzida com base em entrevista biográfica, gravada em 31 de julho de 2019, em Kobe, no Japão, de Hervé Breton com o Professor Makoto Suemoto, que está concluindo a tradução do livro de Gaston Pineau e Marie-Michèle, “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*” [Produzir sua vida: autoformação e autobiografia].

O segundo artigo – *Autoformação de uma aldeia em Okinawa e a mudança de consciência coletiva: perspectivas para pensar sobre a história da vida coletiva no Japão* – é de Makoto Suemoto. As práticas narrativas e biográficas são estudadas como meio de constituição dos processos de aprendizagem comunitárias. A noção de aprendizagem é pensada do ponto de vista da educação popular, baseada nas noções de resistência e emancipação. A perspectiva situa-se no cruzamento das ciências da educação, educação popular, abordagens narrativas e etnografia. O cenário da pesquisa se situa em Okinawa, em aldeias que tiveram de viver, após os horrores da Segunda Guerra Mundial, a implantação de bases americanas. Ao examinar as dinâmicas coletivas

14 PINEAU, Gaston; LEGRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 2019.

15 PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1983.

16 ILLICH, I. **Une société sans école**. Paris: Seuil, 1980.

17 SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L’Harmattan, 2011.

geradas pela narrativa e seus efeitos a longo prazo, o Professor Suemoto contribui, através deste texto e de vários outros, para abrir perspectivas de pesquisa sobre as dialéticas entre narrativas de si e histórias de vida coletivas e comunitárias.

O terceiro artigo – *Pesquisa baseada em narrativa e práticas psicossociais no Japão* – do Professores Masayoshi Morioka, Kakuko Matsumoto e Koichi Hirose, interroga as origens, os usos e efeitos das práticas narrativas entre abordagens terapêuticas e formação do sujeito. A perspectiva da singularidade das abordagens narrativas no Japão realiza-se mediante um entrecruzamento dos trabalhos pioneiros do pesquisador japonês Hayao Kawai com as teorias narrativas de Jerome Bruner. São também analisadas as dimensões culturais que orientam e influenciam tanto os domínios de expressão quanto os de recepção das narrativas. Esta análise toma como base o conceito, muito particular, de “Ma”, que se refere ao mesmo tempo aos intervalos relacional e espacial entre o sujeito e seu ambiente. O conceito “Ma” é mobilizado no artigo para pensar as dialéticas relacionais entre o sujeito, seu ambiente e os acontecimentos que marcaram sua história de vida.

No artigo seguinte, *Narrativas de professores sobre educação para a vida: um exemplo da abordagem narrativa e biográfica no Japão*, Sunami Inoue apresenta uma pesquisa de doutorado sobre histórias de vida como método de pesquisa para entender os processos que participam (ou não) da implicação de professores no Japão. O estudo focaliza também as práticas de ensino, interrogando os desafios do trabalho narrativo, durante a pesquisa, para compreender práticas profissionais e o significado que elas podem ter concretamente em situações de trabalho. A pesquisa é realizada em uma perspectiva longitudinal, histórica e societal, do ambiente sociopolítico que in-

cide sobre as condições reais de trabalho das profissionais da educação no Japão.

O quinto texto, *A história de vida de Naito Masu: uma mulher pioneira na educação de mulheres na província de Yamanashi no início do período Meiji*, de Atsuko Kawata e Tokyo Kata apresentam uma pesquisa sobre os processos de emancipação e educação de uma mulher, Naito Masu. O artigo entrecruza a abordagem histórica e a pesquisa biográfica. A história de vida estudada é, de fato, periodizada e tematizada a partir dos lugares habitados e dos diferentes “estratos relacionais” de Masu. Com base na pesquisa histórica, os autores fazem uma análise de fatores e critérios que permitem pensar os desafios, obstáculos e restrições, para uma dinâmica educativa das mulheres durante o período Edo. O texto apresenta também elementos relativos ao método e aos materiais de pesquisa (documentos pessoais, testemunhos...) utilizados para compreender a singularidade do percurso de uma pioneira da educação e da autoformação no Japão.

No texto *Um estudo sobre Instrução para dissertações de Mestrado e artigos de pesquisa para “Reflexão de experiência” em Escolas de ensino superior no Japão – baseado em entrevistas com gestores de escolas Graduação*, Kenji Miwa mobiliza abordagens biográficas para refletir sobre posturas e práticas pedagógicas em uma universidade do Japão. Trata-se, portanto, de apreender processos de aprendizagem na universidade, de um ponto de vista longitudinal, interrogando formas de saberes consideradas nas práticas de acompanhamento da formação, o reconhecimento dos saberes adquiridos dentro e fora da universidade, bem como os processos de transformação das perspectivas de vida durante e depois da vida universitária.

O sétimo texto, *Pesquisa em educação ambiental e significado da experiência: a profun-*

didade da história de vida provocada pelas relações mútuas, é produção de uma jovem doutoranda, Yuko Miki, que, baseada num relato em primeira pessoa, interroga de forma viva e audaciosa um dos desafios contemporâneos mais salientes de nossa época: a educação ambiental e a inscrição biográfica de uma consciência ecológica. Essa pesquisa de doutorado permite apreender a tensão dialética entre histórias de vida e dinâmicas de investigação para a formalização do projeto e a constituição de um método de pesquisa biográfica.

Os sete textos apresentados são oriundos de campos de pesquisa no Japão e de pesquisadores japoneses. Já o texto *Inter-relação entre biografia e etnografia: análise cultural como sistema experimental* vem do sul da Índia. Trata-se de um texto proposto por Sumathi Srinivasalu, Manjubarkavi Selladurai e Murniraj Mathaiyan, em que os autores buscam uma articulação entre “pesquisa etnográfica” e “pesquisa biográfica”. O artigo apresenta questionamentos às contribuições recíprocas das duas abordagens situadas nas pesquisas ditas qualitativas das ciências humanas e sociais, com base, notadamente, nas correntes da “autoetnografia”. Dentre os diferentes eixos da pesquisa apresentada no artigo, são analisadas as categorias culturais e as dimensões sociais da existência cotidiana com base em um trabalho que desvela as estruturas narrativas do sujeito.

Os diferentes artigos deste Dossiê oferecem, portanto, a possibilidade de compreendermos as formas contemporâneas da pesquisa biográfica e narrativa, em diferentes contextos: educação popular, saúde, educação superior, desenvolvimento comunitário. Pela divulgação destes trabalhos no Brasil e na Europa, onde os dossiês da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* são amplamente di-

fundidos, os domínios da educação, da formação e da pesquisa com narrativa podem entrar em diálogo, dentro de perspectivas ao mesmo tempo transculturais e transdisciplinares.

Tours, 15 de setembro de 2019

Hervé Breton¹⁸

EA7505, Universidade de Tours, França

¹⁸ Professor e Diretor do Departamento de Ciências da Educação e da Formação da Universidade de Tours. Seus trabalhos de pesquisa interrogam e examinam os efeitos da narrativa sobre os processos de auto-desenvolvimento e a formalização do conhecimento experiencial. Acompanha a pesquisa-ação no campo da Educação de Adultos: práticas narrativas, engenharia e acompanhamento do reconhecimento dos processos de aprendizagem experiencial em situações de trabalho, situações de cuidado e contextos de saúde. É codiretor da revista *Chemins de formation* (www.cheminsdeformation.fr) e Presidente da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF).

LES HISTOIRES DE VIE AU JAPON: TRAJET DE VIE, RENCONTRES INTERNATIONALES ET DYNAMIQUES COLLECTIVES

■ HERVÉ BRETON

<https://orcid.org/0000-0003-3536566X>

EA7505, Université de Tours

■ MAKOTO SUEMOTO

<https://orcid.org/0000-0001-8455-8367>

Institut universitaire de Minatogawa, Japon

RÉSUMÉ

Cet article présente l'entretien biographique entre Hervé Breton et Makoto Suemoto. Il s'est déroulé à l'Institut de *Minatogawa*, à Kobe le 31 juillet 2019, avec pour objectif de penser, au travers du récit de Makoto Suemoto, pionniers des histoires de vie et de la recherche biographique au Japon, d'historiciser le développement des approches narratives et biographiques dans les domaines des sciences de l'éducation, des pratiques d'éducation populaire et du développement communautaire au Japon.

Mots clés: Histoires de vie. Éducation populaire. Narration collective. Sciences de l'éducation.

ABSTRACT

LIFE HISTORIES IN JAPAN: LIFE JOURNEY, INTERNATIONAL MEETINGS AND COLLECTIVE DYNAMICS

This article presents a biographical interview between Hervé Breton and Makoto Suemoto, conducted at the *Minatogawa* Institute in Kobe on July 31, 2019. Through Makoto Suemoto's trajectory, pioneer of life histories and biographical research in Japan, it was sought to historicize the development of narrative and biographical approaches in the fields of educational sciences, popular education practices and community development in Japan.

Keywords: Life histories. Popular education. Collective narrative. Educational sciences.

RESUMEN HISTORIAS DE VIDA EN JAPÓN: VIAJE DE VIDA, ENCUENTROS INTERNACIONALES Y DINÁMICAS COLECTIVAS

Este artículo presenta una entrevista biográfica entre Hervé Breton y Makoto Suemoto. Tuvo lugar en el Instituto Minatogawa de Kobe el 31 de julio de 2019, con el objetivo de pensar, a través de la historia de Makoto Suemoto, pionero de las historias de vida y de la investigación biográfica en Japón, para historizar el desarrollo de enfoques narrativos y biográficos en los campos de las ciencias de la educación, las prácticas de la educación popular y el desarrollo comunitario en Japón.

Palabras clave: historias de vida, educación popular, narrativa colectiva, ciencias de la educación.

RESUMO HISTÓRIAS DE VIDA NO JAPÃO: TRAJETÓRIA DE VIDA, ENCONTROS INTERNACIONAIS E DINÂMICAS COLETIVAS

Este artigo apresenta uma entrevista biográfica entre Hervé Breton e Makoto Suemoto, realizada no Instituto Minatogawa, em Kobe, no dia 31 de julho de 2019. Por meio da trajetória de Makoto Suemoto, pioneiro na área das histórias de vida e da pesquisa biográfica no Japão, buscou-se historiar a evolução das abordagens narrativas e biográficas, nos campos das ciências da educação, das práticas de educação popular e do desenvolvimento comunitário no Japão.

Palavras-chave: Histórias de vida. Educação popular. Narrativa coletiva. Ciências da educação.

Introduction

Bonjour Professeur Suemoto, merci pour ton accueil et pour ta disponibilité qui nous permettent de nous retrouver de nouveau au Japon, dans le Kansaï, près de kobe, précisément à Minatogawa. Nous sommes le 31 juillet 2019, il est 15h00, dans ton bureau, à l'Institut Universitaire de Minatogawa. Comme je l'ai précédemment précisé, je vais t'accompagner au cours d'une entretien biographique dont l'objet est de recueillir l'histoire d'un pionnier des histoires de vie au Japon. L'entretien sera enregistré, transcrit, relu et « augmenté » si né-

cessaire par des ajouts d'informations ou de précisions.

Pour commencer, je te propose de revenir au moment où tu as commencé à t'intéresser aux histoires de vie dans le domaine de la recherche ou de la formation, en individuel ou en collectif. On va regarder sur trois axes: les recherches que tu as conduites, le travail de réseau au sein du Japon (comment les histoires de vie se sont développées au Japon dans le domaine des sciences de l'éducation) et les contacts avec l'international.

Hervé Breton: Comment as-tu commencé à t'impliquer dans les recherches sur les histoires de vie en formation?

Makoto Suemoto: Ma recherche sur les histoires de vie a commencé en 2000, quand j'ai visité Paris en tant que chercheur étranger dans le cadre d'un programme japonais. J'ai rencontré alors Jean-Louis Legrand à Paris, puis Gaston Pineau et toi, Hervé, à Tours. Cela a été le commencement de mon étude sur l'histoire de vie en formation. Quand j'étais étudiant post-gradué, j'ai mené des recherches sur l'éducation populaire en France. J'ai d'abord étudié l'université populaire à la fin du 19^e siècle. Ce fut mon sujet de maîtrise et de thèse à l'université de Tokyo.

Il y a eu ensuite beaucoup d'activités concernant la recherche et les thèmes de mon étude, par exemple, sur la politique de l'éducation sociale, y compris l'éducation permanente, et le système du centre communautaire d'apprentissage à l'Okinawa...etc. J'ai mené des recherches sur l'éducation permanente en France. Ce sont des activités encadrées par ceux de la « Société japonaise de recherche sur l'éducation des adultes et communautaire ». Je suis membre de cette société. J'en étais le président il y a sept ans. La recherche sur l'histoire de vie en formation a donc signifié pour moi un changement de thème. Avant 2000, j'étais principalement intéressé par le système de l'éducation des adultes et du développement communautaire. Il s'agissait de recherches qui concernaient alors principalement les dimensions externes et sociales de l'éducation des adultes. Cependant, après 2000, j'ai changé de perspective et concentré mes recherches sur les processus de transformation de la personne elle-même.

Hervé Breton: Comment la rencontre avec Jean-Louis Legrand et Gaston Pineau est-elle arrivée?

Makoto Suemoto: La chance m'en a été

donnée par Bernard Charlot. Il m'a accepté comme chercheur étranger à Paris-8 en 2000. Il m'a présenté à Jean-Louis Legrand parce que certaines de ses recherches entretenaient des thèmes communs avec les miens. Il pensait notamment à l'éducation des adultes. Jean-Louis Legrand m'a donc beaucoup aidé (SUEMOTO, 2005). Il m'a alors communiqué la photocopie de l'ouvrage de Gaston Pineau, « *Auformation et autobiographie. Produire sa vie* » juste avant mon retour au Japon. C'était des photocopies de l'ouvrage avec Marie-Michèle (PINEAU et MARIE-MICHÈLE, 1983). Je connaissais déjà l'ouvrage que j'avais seulement pu emprunter à la bibliothèque. Quand je suis revenu au Japon, j'ai d'abord pensé que cela serait impossible pour moi de lire un tel volume en français. Mais c'était les vacances. Puis, quand j'ai commencé à le lire, cela m'a vraiment inspiré. J'ai tout lu. Cela m'a beaucoup intéressé.

Mon intérêt pour l'ouvrage était concentré autour de l'idée de « l'autoformation », à partir du point de vue du sujet, sans oublier la perspective sociétale. Je n'aimais pas l'individualisme, ni le « psycho-centralisme ». En effet, dans la société japonaise, la recherche sur l'éducation des adultes et le développement communautaire s'intéresse traditionnellement à l'éducation populaire comme une manifestation de l'émancipation des peuples basée sur l'expérience de la défaite de la Seconde Guerre mondiale. C'est la réflexion japonaise sur l'expérience historique. Le Japon a fait de l'invasion une sorte de crime historique contre la Chine, la Corée et les pays d'Asie du Sud-Est. Cette tradition a quelque chose en commun avec l'histoire populaire en France depuis le dix-neuvième siècle, je pense.

Cette motivation d'une recherche sur la méthodologie se concentre donc sur l'individu qui se forme, mais pas d'un point de vue individualiste. Dans le document du 2^e colloque international sur l'autoformation de 2000 à Paris

(SUEMOTO, 2000) — c'est un document jaune —, il y a un texte important pour moi d'un chercheur canadien (GALVANI, 2000). L'explication de « *l'appropriation du pouvoir de formation* » dans ce texte a été facile à comprendre et à accueillir pour moi. J'ai alors compris l'idée de cette méthodologie. Galvani écrit que l'autoformation se concentre sur la formation personnelle. Mais cela ne s'arrête pas à l'intérêt sur la formation personnelle. Il y a aussi la vision collective qui s'appuie sur l'histoire de l'éducation populaire du 19^e siècle.

Hervé Breton: Quelles ont été tes activités avec l'Association Internationales sur les Histoires de Vie en Formation [ASIHVIF – www.asihvif.com]?

Makoto Suemoto: J'ai rencontré les histoires de vie en 2001, quand j'ai commencé à participer à des colloques de l'ASIHVIF. J'en suis devenu membre la même année. Chaque colloque de l'ASIHVIF m'a fourni des informations. J'ai participé à beaucoup de colloques dans différents endroits: à Paris, dans un centre pour des jeunes, dans les montagnes dans les Pyrénées. J'ai également participé au colloque organisé en 2002 par l'université de Tours intitulé « *L'accompagnement dans sous ses état* », à l'Abbaye de Fontevraud. J'étais venu une première fois en France à cette occasion mais je m'étais trompé de mois et étais arrivé un mois trop tôt. Cela m'a conduit à revenir une seconde fois en mars, un mois plus tard. Gaston Pineau me taquine souvent concernant cet événement, ce qui me fait rire.

Hervé Breton: Qu'est ce qui est pour toi fondateur dans la notion d'appropriation proposée par Gaston Pineau dans son ouvrage de 1983?

Makoto Suemoto: Comme j'ai dit, je me suis intéressé aux processus d'établissement de l'autonomie et formation de soi comme sujet social. Je n'aime pas la position d'individualisme et psycho centralisme qui blâme les in-

dividus pour les problèmes sociaux. L'ouvrage de Gaston Pineau, « *Autoformation et autobiographie. Produire sa vie* » a été très marquant pour moi. Il m'a fait comprendre qu'il peut y avoir une voie pour approcher l'individu en soutenant le point de vue social.

Hervé Breton: Comment s'est passé ton retour au Japon, suite à ton séjour à Paris?

Makoto Suemoto: Tout d'abord, j'ai commencé à étendre la sphère de mes connaissances sur les histoires de vie en formation. J'ai lu beaucoup de livres écrits en français et en japonais sur ce thème. Puis j'ai décidé de traduire l'ouvrage « *Produire sa vie* » en Japonais ce qui m'a conduit à demander l'autorisation à Gaston Pineau. Il m'a volontiers donné son autorisation ainsi que le dernier exemplaire de l'édition de l'ouvrage chez *Edilig* qui lui restait. Pour la traduction, j'ai commencé à travailler avec un collègue. Nous nous étions répartis les parties à traduire. Cependant, je n'ai pas reçu les parties traduites par mon collègue. Finalement, j'ai décidé de traduire l'ouvrage seul. C'est maintenant terminé. Je pense que je vais publier l'ensemble de cette traduction en japonais.

Après être resté en 2000 à Paris pendant dix mois, et après avoir rencontré le courant des histoires de vie en formation, lorsque je suis revenu au Japon, j'étais enseignant-chercheur à l'université de Kobe. J'ai commencé à présenter cette démarche à l'université, à mes collègues et mes étudiants, puis à la « *Société Japonaise sur la recherche en éducation des adultes et l'éducation communautaire* ». La méthodologie a été jugée très intéressante pour nos recherches. Mes collègues et des étudiants se sont beaucoup intéressés à l'utilisation de cette approche. Au Japon, traditionnellement, nous développons des recherches très pratiques. Il n'est pas très courant d'en rester à des considérations théoriques. La « *Société Japonaise sur la recherche de l'éducation des*

adultes et l'éducation communautaire », qui a maintenant environ mille membres, a été construite via la collaboration des chercheurs et des praticiens. À cette époque, j'ai donc essayé de l'utiliser concrètement moi-même avec des personnes âgées, notamment dans la ville d'Akashi.

Dans cette ville, il y a un institut fondé par la Mairie qui s'occupe de personnes âgées. Il s'agit d'une université du troisième âge. J'ai organisé un groupe que les participants ont nommé par eux-mêmes l'« *Katarôkai* (racontons) » pour essayer cette méthodologie avec mes étudiants post-gradués de l'université de Kobe. Je leur ai proposé de faire des récits de vie. Cela a été très intéressant pour nous et pour eux. De plus, à l'université, j'ai traduit beaucoup de documents et des chapitres des livres français sur les histoires de vie en formation en japonais pour faire connaître cette approche aux étudiants. Cette méthode de formation par le récit leur a permis de forger des convictions et de comprendre des manières nouvelles et de nouveaux enjeux pour l'éducation. Ils ont essayé plusieurs fois d'écouter des récits des personnes âgées et de comprendre leur histoire. Ces différentes activités m'ont donné la chance de préciser mes savoirs sur l'histoire de vie en formation et d'approfondir mon intérêt pour cette approche.

Hervé Breton: Puis tu as commencé les recherches à Okinawa?

Makoto Suemoto: Oui non. Le commencement de ces travaux, c'était il y a environ quarante ans. J'ai mené une recherche sur l'histoire de l'éducation sociale à Okinawa après la Seconde Guerre mondiale, sous la direction de mon professeur, au temps de la faculté: Kobayashi Fumito de l'Université de Tokyo Gakugei. C'était quand j'étais encore étudiant post-gradué de l'Université de Tokyo. Il a fondé une équipe de recherche sur l'histoire de l'éducation sociale après la guerre d'Okinawa.

Cet archipel était alors sous le contrôle de l'armée américaine et restait de ce fait coupé du Japon. Suite à la fin du travail de cette équipe qui a produit une collection comprenant des documents historiques classés en sept volumes, plus un livre, la génération plus jeune a recommencé la recherche en priorisant les enjeux éducatifs. Les chercheurs se sont alors intéressés aux dimensions et processus éducatifs qui sont compris dans la vie ordinaire des villageois d'Okinawa. J'étais un leader de cette équipe. Mais, nous nous sommes heurtés à un mur. Bien que nous ayons saisi qu'il y avait de nombreuses dimensions formatrices dans la vie quotidienne et ordinaire des villageois, personne n'a pu l'expliquer de manière organisée et systématique.

Alors, à partir de l'année 2000, et suite à mes séjours à Paris et aux différentes rencontres avec des chercheurs français qui travaillaient dans le domaine des histoires de vie en formation, l'idée m'est venue d'utiliser la méthodologie de l'histoire de vie pour caractériser les processus éducatifs de la vie ordinaire à Okinawa et de chercher sur le sens éducatif des arts de faire ordinaire des habitants des petits villages à Okinawa.

Hervé Breton: Peux-tu décrire tes recherches sur l'autoformation à Okinawa? Je sais que tu as écrit des articles sur ce sujet. Vers 2000 que tu as écrit plusieurs articles sur l'autoformation...

Makoto Suemoto: Nous avons le système du *kominkan* (le centre communautaire d'apprentissage) dans tout le Japon. C'est un institut éducatif qui a la même position systématique et formelle que l'école basée sur l'acte de l'éducation sociale en 1949. Mais à Okinawa, l'archipel était coupé du Japon et sous le contrôle de l'armée américaine. Il n'a pas été possible d'établir le système formel comme au Japon. Au lieu de cela, on a donné le nom de *kominkan* aux bureaux du village qui était des

centres d'activités autonomes du village. Les actions éducatives du *kominkan* sont mélangées avec des activités de la vie ordinaire des villageois. Comment expliquer les fonctions éducatives qui existent comme à l'interface entre des arts de faire et des actions éducatives? C'était le problème et le mur difficile pour nous et moi. Il m'a semblé que l'histoire de vie pourrait nous donner la méthode pour résoudre cette problématique. Et, j'ai essayé. Finalement, j'ai écrit la thèse de doctorat avec ce thème qui a croisé des arts de faire des villageois et les approches narratives.

Hervé Breton: Pourquoi les histoires de vie sont-elles pertinentes pour comprendre les arts de faire? De ton point de vue, qu'est-ce qui fait que c'est quelque chose d'utile ou d'intéressant?

Makoto Suemoto: En premier lieu, les récits permettent d'explicitier par la narration les changements qui se produisent au sein des villages et de la vie de leurs habitants. Et, du fait de la méthode d'interprétation, les récits offrent une voie pour analyser, comprendre et expliquer le sens des changements qui sont dits dans les récits. Ainsi, dans le cadre de la recherche sur les arts de faire à Okinawa, quelques personnes avaient déjà indiqué que la vie ordinaire des villageois génère des processus d'apprentissage sans pouvoir l'expliquer ou le décrire de manière systématique. L'approche par les histoires de vie permet de collecter des données pour analyser et comprendre. Pour les villageois, cette approche offrait des occasions de réfléchir de manière individuelle et collective aux expériences passées. Cependant, pour ces recherches, je n'ai pas vraiment pu le vérifier car je n'ai pas eu l'occasion d'aller souvent sur le terrain. C'est mon regret d'avoir dû rester trop souvent observateur.

Hervé Breton: Le récit de vie peut donc être considéré comme un moyen privilégié pour ap-

préhender les arts de faire. Cela tient compte de la durée et c'est la personne qui parle avec ses mots. Je comprends. Les collègues, professeurs et étudiants, de l'université de Kobe commencent donc à lire des textes sur l'histoire de vie que tu traduis. Sur le terrain, ils ont des pratiques avec le récit. Ensuite, comment as-tu travaillé avec d'autres universités sur l'histoire de vie? En parles-tu à d'autres personnes?

Makoto Suemoto: Il y a plusieurs groupes. Le groupe à l'université de Kobe se limite aux activités des cours et du laboratoire de l'université. Les membres se sont engagés dans les programmes de l'histoire de vie avec des personnes âgées à *Akashi*. Nous avons alors fait un document qui synthétise et présente ces activités. Le voici. Il comporte beaucoup de photos qui expriment les effets du récit sur les visages des personnes qui sourient. Concernant l'équipe de recherche à *Okinawa*, c'est différent. Il y avait plusieurs chercheurs provenant de différentes universités qui travaillaient ensemble, avec pour chacun d'eux, des objets de recherche et des points de vue distincts. Par ailleurs, un groupe de recherche sur le développement de la méthodologie a été organisé par la « Société japonaise sur la recherche de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire ».

Cependant, il faut convenir que, à l'échelle du Japon, l'intérêt pour les histoires de vie en formation reste modeste. Les universitaires sont peu nombreux à s'intéresser à ma proposition sur la nécessité ou l'importance de cette méthodologie. Par rapport à ce que tu as dit, j'ai organisé avec des collègues, notamment Kouki Ando (2010) et Dai Matsumoto (2010), un travail sur la méthodologie de recherche concernant l'éducation des adultes et communautaire. La société a organisé des recherches collectives sur les apports de la méthodologie des histoires de vie pour appréhender les

phénomènes et problèmes rencontrés par les citoyens dans leur vie quotidienne. Cette recherche a duré quelques années et a permis la publication d'un ouvrage, chaque année, en lien avec la « Société japonaise sur la recherche de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire ».

Pour commencer, nous avons proposé un plan d'étude sur l'histoire de vie en formation, mais il a été rejeté par des opinions dissidentes. Nos contradicteurs ont critiqué la subjectivité de cette méthodologie et, de ce fait, son caractère fragile. Alors, nous n'avons pas eu d'autre choix que d'étendre le thème et de généraliser la problématique pour en rester aux questions de « méthodologies de recherche ». Ainsi, dans le programme d'activités de cette équipe, nous avons dû restreindre la discussion sur l'histoire de vie aux questions relatives aux méthodes de recherche. Dans le livre annuel que notre équipe a édité, il y a eu tout de même plusieurs articles qui concernent les enjeux et effets de l'histoire de vie en formation.

Hervé Breton: Comment s'est constitué le réseau?

Makoto Suemoto: Comme je l'ai dit, le réseau s'est constitué comme une équipe de recherche collective dont les travaux portaient alors sur les objets sociaux de l'époque contemporaine. Les membres de ce réseau avaient en commun de partager un intérêt pour la recherche collective. C'est un trait caractéristique de la recherche au Japon: elle doit être faite en collaboration avec des praticiennes et praticiens. La sphère des pratiques est généralement limitée aux activités de l'animation socio-culturelle. Ainsi, les chercheurs ont des collaborations avec des praticiens et des terrains en propre. Dans les ouvrages annuels que nous avons publiés à cette époque, il y a plusieurs articles d'analyses sur des pratiques. Par exemple, il y a un article sur les activités de groupes de jeunes de la région de nord qui

a été submergée par le tsunami. Des jeunes gens ont accumulé les histoires de vie des compagnes et compagnons des personnes qui ont été tués par le tsunami. Un autre exemple significatif: un article a essayé de caractériser les dynamiques d'apprentissage générées par le départ de la famille par des jeunes issus de milieux ruraux et montagnards en utilisant l'histoire de vie. Moi-même, j'ai écrit un article sur l'idée de l'histoire de vie en formation dans les espaces géographiques marquées par la francophonie.

Hervé Breton: Il y a également les productions en France avec Gaston Pineau, Martine Lani-Bayle et Christophe Niewiadomski?

Makoto Suemoto: Avec Gaston Pineau, j'ai eu la grande chance d'écrire un article (GALAVANI et al, 2005) dans l'ouvrage qu'il a coordonné et qui est intitulé « Le feu vécu » (SUEMOTO, 2015). Dans cet article, j'ai interrogé l'histoire compliquée du Japon avec le nucléaire. Gaston Pineau m'avait demandé d'écrire un texte sur ce sujet, suite au tsunami de mars 2011 et de l'explosion des réacteurs de Fukushima. C'est en effet au Japon qu'ont eu lieu les deux explosions des bombes atomiques, Hiroshima et Nagasaki. Il est ainsi possible de s'étonner que l'expérience de l'exposition aux radiations à Fukushima ait eu lieu alors que le Japon avait vécu le feu nucléaire des bombes et les effets désastreux de l'irradiation. J'ai reçu la proposition de Gaston Pineau comme un défi impressionnant.

Avec Martine Lani-Bayle, j'ai eu la chance de coopérer dans des recherches, de participer à des colloques, au Maroc, notamment, mais également en Pologne et à Okinawa. J'ai publié dans le cadre de cette coopération trois articles (SUEMOTO, 2006a. 2006b. 2010), situés dans des ouvrages dirigés par Martine Lani-Bayle (LANI-BAYLE et MALLET, 2006a. LANI-BAYLE et MALLET, 2006b. LANI-BAYLE, 2010). Cela m'a permis de reprendre des thèmes et

de les intégrer dans mon doctorat que j'ai passé à soixante-trois ans. Cela m'a bien aidé et je lui en suis reconnaissant. Avec Christophe Niewiadomski, j'ai eu la chance d'avoir différentes formes de communications et d'échanges scientifiques. Il y a quatre ans, lors de rencontres scientifiques sur les histoires de vie, un groupe de chercheurs japonais a participé à un séminaire de recherche à l'université de Lille 3 [http://www.lesujetdansla-cite.com/1/upload/6symposiumjaponfrance-recherchebiographique_dec2014.pdf]. Cela a permis d'organiser un colloque pour présenter le bilan de recherche sur les histoires de vie au Japon.

Pascal Galvani, il m'a offert la possibilité d'écrire l'article (SUEMOTO, 2011) qui présente de manière longitudinale le développement des approches par les histoires de vie au Japon et la diversité des travaux qu'elles ont rendu possibles. J'ai participé aux rencontres très originales en 2011 qu'il a organisé au Québec (GALVANI, 2011) qui ont notamment permis ma rencontre avec Marie-Michèle, qui est co-auteur de l'ouvrage « Produire sa vie ». Nous avons pu échanger avec Marie-Michèle et Gaston Pineau lors d'une visite qu'elle a organisée chez elle après le colloque. Ces articles sont écrits en français, mais ils sont parfois écrits, lors de la première version, en « français-japonais ». Sans le travail de relecture, ils n'auraient pas toujours été possible de les publier. Je suis très reconnaissant aux collègues qui ont pris le temps de relire et d'aménager les formulations. Je pense bien sûr à toi, Hervé.

Hervé Breton: Comment est né le projet des rencontres sur les histoires de vie au Japon avec des chercheurs étrangers?

Makoto Suemoto: Tout en continuant à participer régulièrement aux colloques internationaux en France et au Canada, l'idée m'est venue d'inviter des chercheurs étrangers au

Japon pour les présenter à mes collègues de l'université de Kobe, en invitant des collègues d'autres universités. La première rencontre a eu lieu en 2009, et le premier invité a été Gaston Pineau. La rencontre a été organisée avec Masayoshi Maéhira, de l'université de Kyoto. Après le colloque à Kobe, j'ai amené Gaston Pineau à Kyoto. Durant le même séjour, nous sommes également allés à Hiroshima afin de visiter le musée de la paix qui préserve et expose les matériaux restant des attaques de la bombe atomique. Je pense que c'est du fait de cette visite que Gaston Pineau m'a demandé ensuite d'écrire l'article dans son livre sur « le feu ». Pour la troisième rencontre au Japon, avec Jean-Louis Legrand, j'ai eu l'assistance de mon collègue à l'université de *Ritsumeikan*, à Kyoto, Masayoshi Morioka, qui est un chercheur en psychanalyse, qui travaille avec les travaux de Hayao Kawai, qui était mon collègue de l'université de Kobe avant d'être recruté il y trois ans à l'université de *Ritsumeikan*, à Kyoto. Cela a contribué à étendre le cadre le projet. Ando et Matsumoto ont également participé. Les chercheurs invités, au cours de ces rencontres annuelles sont été ensuite: Martine Lani-Bayle, Jean-Louis Le Grand et Thérèse Amoon, Christine Delory Momberger, Christophe Niewiadomski, Pascal Galvani (deux fois)... Une fois, nous sommes allés à Lille pour présenter nos études sur l'histoire de vie au Japon. Et l'année dernière, Hervé Breton. Toi.

Chaque invité nous a donné les dossiers pour des lectures au Japon. J'ai chaque fois traduit les textes en japonais. Les textes de Martine Lani-Bayle et Christophe Niewiadomski, parce qu'ils étaient longs et précis, ont été très instructifs pour accompagner la compréhension des manières de mobiliser les histoires de vie en France. C'était la première fois que nos collègues étaient impliqués dans des rencontres et des contacts avec des recherches et des chercheurs de la zone francophone. On m'a

conseillé de publier tous les textes. Au Japon, il y a plusieurs livres traduits sur les histoires de vie qui sont publiés en anglais, peu sont traduits en japonais, sauf peut-être quelques ouvrages de Berteaux (BERTEAUX, 1976, 1981).

Hervé Breton: Il y a également le projet de traduction de l'ouvrage de Gaston Pineau « Produire sa vie »?

Makoto Suemoto: Oui, le projet a été initié par moi, avec un collègue et nous avons le partagé en deux. Je l'ai fini depuis longtemps, mais mon collègue ne parvient pas terminer. Du coup, je pense que je vais devoir le publier seul. Dans mes cours avec les étudiants post-gradués, lorsque j'étais en service actif à l'Université de Kobe, j'ai fait lire des textes traduits aux étudiants, y compris aux étudiants qui travaillent dans le monde de la formation professionnelle. Ils m'ont demandé de les publier tout de suite parce qu'il n'y vraiment pas d'ouvrages qui permettent de comprendre les histoires de vie en formation et qui soient traduits en japonais.

Hervé Breton: Nous sommes en 2019. Comment se développe le mouvement des histoires de vie au Japon?

Makoto Suemoto: J'ai pris ma retraite à 65 ans, il y a quatre ans. J'ai cependant continué de travailler. J'ai essayé de promouvoir le sens des histoires de vie durant ces vingt dernières années, mais cette approche reste assez mineure au sein des pratiques de recherche et de formation au Japon. La base de mon activité de recherche est avec la « Société japonaise sur la recherche de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire ». Or cette association s'intéresse surtout au système des organismes d'états ou associatifs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation populaire (*kominkan*, bibliothèques, musées). Au Japon, la très grande majorité des chercheurs s'intéressent aux approches socio-politiques. Une approche qui part de l'intériorité ou une ap-

proche psychologique n'intéressent pas beaucoup les membres de cette Société. Parce qu'ils n'aiment pas à être pris au piège de l'individualisme et du « psycho-centrisme ». Je le comprends bien. Cependant, actuellement, je sens que l'intérêt pour les histoires de vie se répand petit et petit dans la « Société japonaise sur la recherche de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire ». Je pense que des chercheurs jeunes ont commencé à s'intéresser de cette méthodologie, parce qu'ils perçoivent et reconnaissent sa singularité et parce que sa légitimité a commencé à s'établir. Dans les librairies, beaucoup de livres sont maintenant vendus sur les histoires de vie. De plus, au Japon, les histoires de vie ont commencé à intéresser des disciplines autres que les sciences de l'éducation.

Comme je l'ai dit, au Japon, la recherche et la pratique ne sont pas considérées comme des domaines très éloignés. Certains chercheurs sont exercés à la description des pratiques, mais parfois ils rencontrent des difficultés pour ensuite les appréhender sur un plan théorique. Ils peuvent également rencontrer des difficultés pour conscientiser leurs a priori sur les situations qu'ils rencontrent et sur lesquelles ils travaillent. C'est la force des histoires de vie que de permettre aux chercheurs de réfléchir sur leurs manières de penser, de faire de la recherche et de communiquer avec le terrain. Ainsi, même si l'intérêt pour l'approche des histoires de vie reste modeste au Japon, l'intérêt pour les pratiques concrètes et les habitudes de coopération avec les praticiens dans les dispositifs de recherche peut être considéré comme un facteur favorable pour que les histoires de vie continuent à se développer.

References

ANDO, Kouki. L'histoire de l'éducation populaire et l'histoire de vie. Signification des documents oraux

et «milieu de narration». **Chemins de formation**, v. 15, p. 90-94, 2010.

Bertaux, Daniel. **Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie**. Paris: C.O.R.D.E.S. 1976.

Bertaux, Daniel. (Ed.). **Biography and society**. London: Sage, 1981.

DAI, Matsumoto. Construction du sens autour de «raconter» ou «ne veut pas raconter». **Chemins de formation**, v. 15, p. 81-86, 2010.

GALVANI, Pascal. Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation. In: MOISAN, André; Carré Philippe. (Dir.). **L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 139-155.

GALVANI, Pascal. **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011.

Lani-Bayle, Martine; MALLET, Marie-Anne. (Eds). **Événement et formation**. T. 1. **Écarts internationaux et intergénérationnels**. Paris: L'Harmattan, 2006a.

Lani-Bayle, Martine; MALLET, Marie-Anne. (Eds). **Événement et formation**. T. 2. **Écarts internationaux et intergénérationnels**. Paris: L'Harmattan, 2006b.

Lani-Bayle, Martine. (Eds). Le récit de vie: objectifs et effets. **Chemins de formation**, v. 15, 2010.

Pineau, Gaston; Marie-Michèle. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1983.

Pineau, Gaston; BACHELARD, Dominique, Cottereau, Dominique, Moneyron, Anne. **Habiter la terre**. Paris: L'Harmattan, 2005.

SUEMOTO Makoto, De l'autoformation et de l'éducation populaire au Japon. In: MOISAN, André; CARRE, Philippe. (Dir.). **L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 139-155.

SUEMOTO Makoto. Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire. **Pratiques de formation – Analyses**, v. 49, p. 65-77, 2005.

Suemoto, Makoto. Des événements de vie comme un cours d'histoire sociale. Le cas d'Okinawa au Japon. In: Lani-Bayle, Martine; Mallet, Marie-Anne. (Dir.). **Événements et formation de la personne**. Tomo 1. Paris: L'Harmattan, 2006a. p. 59-70.

Suemoto, Makoto. Culture traditionnelle et jeune génération à Okinawa. In: Lani-Bayle, Martine; Mallet, Marie-Anne. (Dir.). **Événements et formation de la personne**. Tomo. 2. Paris, L'Harmattan, 2006b. p. 101-126.

Suemoto, Makoto. Histoire de vie – l'arc qui relie le Japon et la France. **Chemins de formation**, v. 15. p. 45-50, 2010.

Suemoto, Makoto. Pratiques d'histoire de vie au Japon. In: Galvani, Pascal. (Eds.). **Moments de formation et mise en forme de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 195-214.

Suemoto, Makoto. Le feu nucléaire au Japon, survivre à Hiroshima, Nagasaki et Fukushima. In: GALVANI, Pascal; PINEAU, Gaston; Taleb, Mohammed. (Eds.). **Le feu vécu**. Paris: L'Harmattan, 2015. p. 271-277.

Recebido em: 05.08.2019

Aprovado em: 20.09.2019

Hervé Breton EA7505, EES, Université de Tours, France. Maître de conférences, directeur du Département des sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours. Ses travaux de recherche interrogent et examinent les effets du récit sur les processus de formation de soi et de formalisation des savoirs expérientiels. Il accompagne des recherches-actions dans le domaine de la formation des adultes: pratiques narratives, ingénierie et accompagnement des processus de reconnaissance des acquis expérientiels en situations de travail, situations de soins et contextes de santé. Il est co-directeur de la revue *Chemins de formation* (www.cheminsdeformation.fr), président de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). e-mail: hervé.breton@univ-tours.fr

Université de Tours, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Site Tanneurs, Bureau 118, 3 rue des Tanneurs, 37000 Tours, France. +33 6 71 74 00 06

Makoto Suemoto Institut universitaire de Minatogawa, Japon. Directeur de l'Institut de Minatogawa, Japon. Il a été professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Kobe. Il est l'un des pionniers des histoires de vie en formation au Japon et a contribué au travers de publications, par l'organisation de rencontres scientifiques, par la traduction d'ouvrages, à faire connaître cette approche et à la diffuser dans les pratiques d'éducation des adultes, d'éducation populaire, et de recherche biographique au Japon.

Email: suemoto@live.minatogawa.ac.jp

Institut de Minatogawa, 1430 Yotsutsuji, Sanda, Hyogo 669-1342, Japon

AUTOFORMATION D'UN VILLAGE À OKINAWA ET CHANGEMENTS DE CONSCIENCE COLLECTIVE: PERSPECTIVES POUR PENSER L'HISTOIRE DE VIE COLLECTIVE EN FORMATION

■ MAKOTO SUEMOTO

<https://orcid.org/0000-0001-8455-8367>

Institut universitaire de Minatogawa, Japon

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur essaie d'approcher un des thèmes de l'éducation asiatique: la formation de l'individu qui vit dans la collectivité. Il le fait en analysant des changements de conscience collective au sein d'un lieu vécu en commun par les habitants d'un petit village au nord de l'île principale d'Okinawa après la seconde guerre mondiale. Ce village nommé « Village H » dans le cadre de cette étude est connu notamment à cause du projet national de construction des bases US qui a rendu nécessaire de remblayer les côtes de l'océan. Cela a provoqué des mouvements de résistance chez les populations locales des préfectures d'Okinawa qui durent encore aujourd'hui. Cependant la visée de l'étude n'est pas de traiter ce problème sur un plan politique mais de l'examiner à partir d'une perspective socio-culturelle et éducative. Les changements radicaux survenus dans le village H ont en effet un sens éducatif s'ils sont pensés comme le résultat d'une évolution des mœurs et des consciences collectives des villageois. Du point de vue de transactions proposées par Gaston Pineau et Marie-Michèle (1983) dans l'ouvrage "Produire sa vie. Autoformation et autobiographique", la conscience collective d'un village est pensée comme une vie humaine dont le parcours peut être appréhendée de la même manière que celle d'une personne.

Mots-clés: Autoformation. Éducation populaire. Histoires de vie. Récits collectifs

ABSTRACT SELF-FORMATION OF A VILLAGE IN OKINAWA AND CHANGE OF COLLECTIVE CONSCIOUSNESS: PERSPECTIVES FOR THINKING ABOUT THE HISTORY OF COLLECTIVE LIFE IN FORMATION

In this article, the author tries to approach one of the themes of Asian education: the training of the individual who lives in the community. It does this by analysing changes in collective consciousness within a place lived together by the inhabitants of a small village north of the main island of Okinawa after the Second World War. This village named “Village H” for the purpose of this study is known in particular because of the national project to build US bases, which made it necessary to backfill the coasts of the ocean. This has led to resistance movements among local populations in Okinawa prefectures that continue to this day. However, the aim of the study is not to deal with this problem on a political level but to examine it from a socio-cultural and educational perspective. The radical changes that have occurred in village H have an educational meaning if they are thought of as the result of a change in the mores and collective consciences of the villagers. From the point of view of the transactions proposed by Gaston Pineau and Marie-Michèle (1983) in the book “Autoformation et autobiographique. Produire sa vie”, the collective consciousness of a village is thought of as a human life whose journey can be approached in the same way as that of a person.

Keywords: Self-training. Popular education. Life stories. Collective stories.

RESUMEN AUTOFORMACIÓN DE UN PUEBLO EN OKINAWA Y CAMBIO DE CONCIENCIA COLECTIVA: PERSPECTIVAS PARA PENSAR SOBRE LA HISTORIA DE LA VIDA COLECTIVA EN LA FORMACIÓN

En este artículo, el autor intenta abordar uno de los temas de la educación asiática: la formación del individuo que vive en la comunidad. Para ello, analiza los cambios en la conciencia colectiva dentro de un lugar habitado conjuntamente por los habitantes de una pequeña aldea al norte de la isla principal de Okinawa después de la Segunda Guerra Mundial. Este pueblo llamado “Pueblo H” para el propósito de este estudio es conocido en particular por el proyecto nacional de construir bases estadounidenses, lo que hizo necesario rellenar las costas del océano. Esto ha llevado a movimientos de resistencia entre las poblaciones locales de las prefecturas de Okinawa que

continúan hasta el día de hoy. Sin embargo, el objetivo del estudio no es abordar este problema a nivel político, sino examinarlo desde una perspectiva sociocultural y educativa. Los cambios radicales que han ocurrido en la aldea H tienen un significado educativo si se piensa en ellos como resultado de un cambio en las costumbres y en la conciencia colectiva de los aldeanos. Desde el punto de vista de las transacciones propuestas por Gaston Pineau y Marie-Michèle (1983) en el libro "Produire sa vie. Autoformation et autobiographique", la conciencia colectiva de un pueblo se concibe como una vida humana cuyo recorrido puede ser abordado de la misma manera que el de una persona.

Palabras clave: Autoformación. Educación popular. Historias de vida. Historias colectivas

RESUMO

AUTOFORMAÇÃO DE UMA ALDEIA EM OKINAWA E MUDANÇA DE CONSCIÊNCIA COLECTIVA: PERSPECTIVAS PARA PENSAR A HISTÓRIA DA VIDA COLECTIVA EM FORMAÇÃO

Neste artigo, o autor tenta abordar um dos temas da educação asiática: a formação do indivíduo que vive na comunidade. Ele faz isso analisando as mudanças na consciência coletiva dentro de um lugar vivido em conjunto pelos habitantes de uma pequena aldeia ao norte da ilha principal de Okinawa após a Segunda Guerra Mundial. Esta aldeia denominada "Aldeia H" para efeitos do presente estudo é conhecida nomeadamente devido ao projecto nacional de construção de bases americanas, que tornou necessário o enchimento das costas do oceano. Isso levou a movimentos de resistência entre as populações locais das prefeituras de Okinawa que continuam até hoje. No entanto, o objectivo do estudo não é abordar este problema a nível político, mas sim analisá-lo numa perspectiva sociocultural e educativa. As mudanças radicais que ocorreram na aldeia H têm um significado educacional se forem pensadas como o resultado de uma mudança nos costumes e consciências coletivas dos aldeões. Do ponto de vista das transações propostas por Gaston Pineau e Marie-Michèle (1983) no livro "Produire sa vie. Autoformation et autobiographique", a consciência coletiva de uma aldeia é pensada como uma vida humana cuja viagem pode ser abordada da mesma forma que a de uma pessoa.

Palavras-chave: Auto-formação. Educação popular. Histórias de vida. Histórias coletivas

Bien que ce soit un paradoxe de restreindre par le qualificatif « asiatique » le sujet l'histoire de vie en formation qui comporte une dimension universelle, il est possible de tenir pour vrai que la communauté des arts de faire ordinaires des hommes (CERTEAU, 1990) constitue une des spécificités asiatiques, au moins au Japon et en Corée du Sud. C'est peut-être encore plus vrai, à Okinawa qui est un archipel situé au sud du Japon connu pour sa vie communautaire restée forte. Dans cet article, l'auteur essaie d'approcher un des thèmes de l'éducation asiatique: la formation de l'individu qui vit dans la collectivité. Il le fait en analysant des changements de conscience collective au sein d'un lieu vécu en commun par les habitants d'un petit village situé au nord de l'île principale d'Okinawa après la seconde guerre mondiale.

Ce village nommé ensuite dans le texte « le Village H » est notamment connu à cause du projet national de construction des bases US qui a eu lieu sur son territoire et dont l'importance a supposé de remblayer la mer. Cela a provoqué des mouvements de résistance chez les populations locales de la préfecture d'Okinawa qui durent jusqu'à aujourd'hui. Cependant, la visée de l'étude n'est pas de traiter ce problème sur un plan politique mais de l'examiner à partir d'une perspective socio-culturelle et éducative. Les changements radicaux survenus dans le village H ont en effet un sens éducatif s'ils sont pensés comme le résultat d'une évolution des mœurs et des consciences collectives des villageois. Du point de vue des transactions proposées par Gaston Pineau et Marie-Michèle dans l'ouvrage « Produire sa vie » (1983), la conscience collective d'un village est pensée dans cette étude comme une vie humaine dont le parcours peut être appréhendée dans sa singularité et en tant qu'entité.

D'un certain point de vue, même si les phénomènes et changements survenus pour

le village H sont spécifiques du fait de leur ampleur et leur intensité à Okinawa, au fond, ils représentent la conscience générale d'une partie de la population. Cet exemple permet donc d'appréhender un cas assez typique du maintien des pratiques communautaires et pratiques collectives de formation dans un contexte de tensions importantes provenant des influences provenant de l'extérieur d'un village avec pour effet des répercussions très importantes sur la vie communautaire interne. Ainsi, comme dans plusieurs pays occidentaux et même au-delà, au Japon comme à Okinawa, des discussions ont lieu sur la nécessité de faire renaître et de recréer de nouveaux liens sociaux qui s'étiolent du fait de la crise sociale, de l'isolement et de la solitude. Cette discussion sur la restauration des liens communautaires réservés traditionnellement au village a été notamment reconnue par les approches qui cherchent à restaurer les liens sociaux à partir de la recréation d'un « tissu associatif ». Cependant, la renaissance et la recréation des liens sociaux nécessitent la formation des capacités des sujets qui soutiennent la collectivité. Cet article interroge les processus de formation de la conscience collective du point de vue des transactions produites dans des situations de changements communautaires. Le matériel d'analyse mobilisé par l'auteur est « l'Aza-shi » du village H, l'Aza-shi étant une pratique d'histoire de vie collective¹. L'Aza-shi est nommé dans cet article « Hinuku » car c'est le nom que lui a donné le comité d'édition du village².

1 Dans la typologie des histoires de vie proposée par Jean-Louis Le Grand, ce document peut être assimilé à une « Brochure » par la « Communauté villageoise ». Voir: Marie-Jo Coulon et Jean-Louis Le Grand, Histoires de vie collective et éducation populaire. L'Harmattan, 2000, p. 138. Ici, le sous-titre « Hinuku » sera utilisé pour nommer « l'Aza-shi de l'H ».

2 Comité d'édition du village H, Magazan d'H ---Hinuku. 1998

Distinction relative entre collectivité associative et communautaire

L'auteur de cet article s'est intéressé à la notion d'« appropriation », notamment lors du deuxième colloque mondial sur l'autoformation qui s'est tenu à Paris en 2000. L'étude alors présentée a eu pour objet de souligner l'importance des recherches en formation des adultes qui utilisent l'histoire de vie comme méthodologie, notamment pour se maintenir à l'écart des approches faisant seulement droit à l'individualisme ou au psychologisme. Dans les pays occidentaux, mais aussi au Japon, la discussion sur l'éducation populaire, l'éducation des adultes et l'éducation sociale est restée centrée sur la formation d'un sujet socio-politique du point de vue collectif, en usant des terminologies telles que le peuple, la nation et la classe ouvrière...etc. Comme le titre du livre de Marie Jo Coulon et Jean-Louis Le Grand l'exprime de manière appropriée, à l'origine, l'histoire de vie collective (l'autoformation collective) et l'éducation populaire comportent des similarités très fortes. On pourrait rappeler ici la proposition de Sven Lindqvist (1985) qui a proposé dans son ouvrage intitulé «Creuse là où tu es» de considérer que les récits de vie sur l'histoire de vie collective au sein des usines participaient d'une dynamique d'émancipation et de formation de la condition ouvrière.

Toutefois, l'auteur fait la distinction entre deux formes de collectivité: la collectivité associative et la collectivité communautaire. Cette différenciation est éclairante pour penser les formes de collectivités communautaires en Asie, plus spécialement au Japon et notamment à Okinawa. Même si cette distinction n'est pas nécessairement stricte et que les deux peuvent être encore identifiées dans les pays occidentaux, ainsi qu'au Japon, une distinction peut être établie qui tient compte

des limites de toutes modélisation entre un mode de faire collectif fondé sur une logique d'«articulation» entre des individus indépendants dotés d'une fort sentiment d'identité et d'une intense « conscience de soi» et celle du type «communautaire» qui a été examinée au Japon et notamment l'Okinawa, pour lequel la conscience de soi apparaît «incorporée dans la communauté». Cette proposition mérite cependant d'être relativisée. En effet, à l'ère de la globalisation et des contacts incessants résultant de la globalisation, il ne peut pas y avoir le même état de conscience qu'à l'époque médiévale. Ainsi, la discussion sur la conscience de soi incorporée dans la communauté, doit être pensée en relation avec le problème de «l'habiter» (DELORY-MOMBERGER, 1990). Sans conclure de manière prématurée, ce que l'auteur veut représenter par la notion de « conscience de soi incorporée dans la communauté » peut être signifié manière la suivante: même si le sujet vivant dans un village s'est forgée une identité individuelle établie selon les formes de l'époque moderne, il choisit tout de même le village et la collectivité comme le lieu de vie qui fait référence pour la conscience de soi. Ainsi, nous proposons dans cet article de traiter d'abord des « changements géographiques et socio-historiques » selon cette perspective de développement, pour ensuite appréhender les évolutions « des manières de penser » afin d'appréhender la dialectique entre évolution du milieu villageois et transformation des arts de faire ordinaires des hommes et des femmes du village.

«Aza-shi»: l'histoire de vie collective du village

Le mot « Aza » du groupe de mots «Aza-shi» signifie: l'unité communale autonome qui se situe sous le gouvernement local qui détient le pouvoir de diriger à l'échelle locale. A Okinawa,

le nombre d'Aza sans pouvoir formel est de presque un millier. L'Aza est donc l'unité communale soutenue par des liens communautaires basés sur les traditions du village, sur le lieu de son implantation et sur son histoire. La plupart des villages ont des rituels sacrés basés sur la foi animiste (la foi dans la nature et les éléments naturels, telles que la mer ou la forêt qui entourent le village et les puits). Cette unité et ses capacités à créer des liens à l'échelle collective ont fait l'objet d'études fondées sur différentes disciplines: ethnologie, sociologie, géologie, architecture et sciences de l'éducation etc... (SUEMOTO, 2013; TAKAHASHI, 2001; UEHARA, 2016). Cette unité de communauté de vie fait l'objet d'une attention particulière du fait de l'époque contemporaine qui est marquée par le délitement du lien social et du sentiment d'appartenance à la communauté. La sociologue Kenichi Tominaga souligne ainsi:

*«En un mot, il est certain que le démantèlement de la *Gemeinschaft* féodale qui était particulière au village, soit l'abaissement du degré de la solidarité du village résulte de la modernisation du village. C'est la direction inévitable et universelle du changement social»* (TOMINAGA, 1990, p. 295).

Mais, malgré ses prédictions sur le caractère inévitable du démantèlement des liaisons communautaires dans les villages, il est possible d'observer des activités qui visent à restaurer des liaisons communautaires çà et là, à l'Okinawa, mais également dans d'autres parties du Japon. Il n'est pas difficile de trouver des exemples qui signent la reconstruction des traditions de villages communautaires à Okinawa: la tentative de villages pour se doter d'un nouveau drapeau, la renaissance du masque de la danse du Lion du quartier urbanisé de la métropole de Naha, l'activité des jeunes gens qui ont commencé la danse de «l'Eisâ» dans des villages de la zone agricole

du sud...etc. Il est ainsi possible de considérer que ces faits signent un processus dialectique entre «création et destruction» ou «la création dans la destruction».

Plus actuelles, ces activités collectives, se déroulent autour du centre culturel communautaire qui s'appelle «kominkan». Masatoshi Shimabukuro, ex-directeur du Musée de la ville Nago, compte 35 événements rituels annuels et 55 événements non rituels sacrés dans le village. Il peut s'agir d'événements sportifs et culturels et d'événements pour des enfants et des personnes âgées...etc. Le «kominkan» est aussi le centre où s'accumulent les bureaux de l'administration du village: le cercle des enfants, celui des jeunes gens, la société des femmes de la famille, celle des personnes âgées, des groupes des agriculteurs, la branche d'assistance sociale et le comité scolaire...etc.

Élément central de cette vie communautaire, le travail de rédaction de l'«Aza-shi» est organisé par le comité d'édition constitué lors d'une assemblée générale rassemblant les membres du village. Le processus d'édition est presque identique à celui de la publication d'un livre. Quelques différences dans le processus de fabrication³ tiennent cependant dans les contenus des «Aza-shis»: les titres typiques des chapitres sont: «l'histoire du village et le kominkan», «le système du gouvernement», «l'éducation et la culture villageoise», «les activités productives», «les coutumes villageoises», «les liens familiaux», «les dialectes»,

³ La brochure publiée par le comité de l'instruction publique de la ville Nago montre le processus suivant; (après le mise en place du comité d'édition) «élire les membres du comité d'édition», «réaliser une enquête préliminaire», «déterminer la configuration du livre et le partage des parties», «collecter de manière complète les matériaux», «organiser le matériel et les données», «tenir des réunions pour examiner les données et écrits disponibles», «rédiger les manuscrits et les lire ensemble», «modifier les documents», «se tourner vers l'imprimerie», «célébration collective de la publication». Source: «Initiation au Aza-shi», le comité de l'instruction publique de la ville Nago, 1989.

«les arts spécifiques de la danse et la musique du village», «les rituels sacrés annuelles», «les temps de la vie» et «'immigration»...etc. Une seconde singularité tient au fait que le projet de publication et les membres du comité doivent être formellement approuvés par l'assemblée générale du village. Il en découle l'usage d'un « nous » présent dans différentes parties de l'Aza-chi, ce qui permet de signes la dimension collective du travail d'édition.

Les membres du comité de rédaction sont composés par des villageois, en bref, des amateurs, sauf lorsque, exceptionnellement, le comité demande des travaux à des spécialistes et des universitaires. À cet égard, Seiji Nakamura dit:

«L'activité de fabrication de l'Aza-shi pour laquelle un groupe d'amateurs partagent des travaux en commun, donne à chacun et à chacune des chances pour découvrir la région, d'apprendre et de communiquer avec les autres. L'apprentissage permanent et la création du sens de vie sont préparés de façon décontractée» (NAKAMURA, 2000, p. 97).

Quant au sens éducatif de l'activité de fabrication de l'Aza-shi, Shimabukuro l'exprime ainsi: *«Vraiment, de faire l'«Aza-shi» est une activité agréable parce que n'importe qui parmi les habitants du village peut s'y engager et ainsi travailler par et dans une dynamique intergénérationnelle.» (SHIMABUKURO, 1999, p. 94).* Malgré la fécondité de ces indications basées sur les témoignages des participants de cette activité de la fabrication de l'Aza-Shi, différents éléments doivent être précisés. Les membres du comité d'édition de l'Aza-Shi profitent en effet des recherches littéraires faites par des chercheurs scientifiques mais aussi des textes résultant d'entretiens conduits avec des villageois. C'est ce qui explique que l'Aza-shi est en partie fondé sur des histoires de vie personnelles, même si la notion d'individualité est ici relative. En effet, les connaissances

personnelles circulent et se transforment en connaissances collectives par le processus d'expression de soi et du fait de la circulation des récits via l'édition. Il est ainsi possible de considérer que l'Aza-shi permet aux villageois de contribuer à la formation et au renforcement de la collectivité.

Le village H et la division du temps historique

Le village H qui est le terrain principal de cet article est une petite localité de dix kilomètres carrés environ face à l'océan Pacifique, situé à l'Est de la ville Nago qui est la ville centrale du nord de l'île principale d'Okinawa. Avant la construction de la base américaine à proximité du village, ce petit village banal avec une population de six cent habitants environ (666 en 1921) vivait de l'agriculture et des affaires, notamment du commerce du bois. Puis vint le temps de la confusion et du désastre avec la Bataille d'Okinawa. Après la bataille, le village fut sous le contrôle du gouvernement américain. Vint alors la construction de bases militaires, ce qui lui fit subir d'énormes transformations. Il devint une «ville de bases» dont la population atteint en 1964, 2,139 habitants. Cependant, après la fin de la Guerre Vietnam, sa prospérité s'éclipsa et la population commença à décliner. Puis, de nouveau, un projet provenant de l'Etat central du Japon remit le village H au centre de l'actualité: construire une nouvelle base militaire américaine tout en fortifiant l'ancienne. De manière ironique, ce projet qui ne concernait que le village H renforça la vitalité des mouvements d'opposition dans tout Okinawa. L'étude de la dialectique entre évolutions socio-historiques et pratiques communautaires dans le village H est conduite à partir d'une mise en perspective historique. Suite à la Bataille d'Okinawa, l'histoire du village de l'H peut être divisée en quatre pé-

riodes: *la période de renouveau (1945-1954), celle du développement (1955-1972), celle de la stagnation (1972-1996), celle du changement (1996...).*

La période de renouveau (depuis la fin de la Bataille Okinawa à 1954)

Cette période commence par la confusion, suite la Bataille Okinawa, la seule guerre terrestre de tout le Japon. Elle se termine avec la construction de bases militaires américaines près du village. Après la Bataille, comme dans toutes les autres régions d'Okinawa, les villageois sont alors forcés de reconstruire leur vie à partir de zéro, sur la terre brûlée, cette expression pouvant être prise au sens propre comme au sens figuré, les registres fonciers et les documents délimitant les frontières de terre entre les maisons ayant également été détruits. Cependant, durant cette période, et en même temps qu'ils reconstruisaient les village, les habitants ont commencé à faire renaître des arts de faire ordinaires et à rétablir des liens collectifs en reconstruisant le «Kamashi-agui» (un petit bâtiment symbolique sacré), le petit magasin communautaire et le concours «des Harley régates»...

Il est possible de considérer que cette période est celle d'une forme de «redémarrage» pour ce petit village pauvre du nord d'Okinawa, celui-ci se faisant en maintenant le style de vie communautaire d'avant la guerre: la vie dépendante de la sylviculture et de l'agriculture sur des terres arables étroites. Durant cette période, le village rentre en contact avec l'armée américaine qui a remplacé l'armée japonaise, notamment à l'occasion de la distribution des biens quotidiens. De la même façon, durant cette période le village commence à faire preuve d'esprit d'entreprise en développant des affaires dans la construction des digues du port, dans le creu-

sement des routes, ceci sans assistance du gouvernement.

La période du développement (1955-1972)

Cette période commence à partir du début de la lutte contre le projet d'installation des troupes américaines stationnées à Okinawa et notamment à partir du projet de construction de bases près du village H. Elle se termine lorsqu'Okinawa se trouve intégré au sein de la nation du Japon. Dès le début de cette période, le village s'est opposé aux plans américains de construction de bases juste à côté du village. Il s'est associé aux manifestations de l'opposition qui avaient lieu dans toute l'île contre l'implantation des bases, ainsi qu'à la pétition du gouvernement Ryukyu⁴, en votant une résolution à l'assemblée générale. Mais, assez rapidement, il a changé de position et s'est désolidarisé du front unifié de l'opposition formée par l'opinion publique d'Okinawa. Cette décision de se retirer du front du mouvement d'opposition alors appelé « la bataille totale contre l'expropriation obligatoire par la baïonnette et le bulldozer » a été valorisée plus tard au sein du village et référée à la sagesse des ancêtres » par les villageois. L'effet des politiques de «développement» du village se concrétise alors par le triplement de sa population. Le village a organisé le comité de l'urbanisme pour développer des terrains à bâtir pour des maisons et des chambres à louer en répondant aux exigences des ouvriers qui peuvent alors travailler dans les chantiers qui résultent de la construction des bases américaines. Il est ainsi possible de considérer que ce petit village avec ses 600 habitants est devenu « entrepreneur de terrassement ». Ainsi, durant cette période, le village s'est transformé pour devenir une ville de bases américaines qui a

⁴ Avant sa réintégration au sein du Japon en 1972, le gouvernement d'Okinawa se nommait le «Gouvernement Ryukyu».

déjà huit restaurants, trois cafés, vingt-deux petits bistros et trois centres de jeux, ainsi qu'un « quartier des plaisirs » pour les soldats américains et les ouvriers œuvrant à la construction des bases. Ces changements régionaux ont alors transformé les arts de faire ordinaires dans la vie du village. En effet, dans ce processus de «développement», l'élargissement géographique et démographique a produit un effet d'affaiblissement des relations entre les villageois. Ainsi, l'enrichissement des villageois s'est accompagné d'une dévitalisation des activités communautaires. Et, au lieu de cela, le village a organisé le comité d'amitié avec les bases américaines.

La période de la stagnation (1972-1996)

Cette période commence à partir du retour de l'archipel d'Okinawa dans la nation japonaise et se termine au moment de l'apparition du projet de construction des nouvelles bases aux côtés des bases déjà existantes. Durant cette période, du fait de la réintégration d'Okinawa au sein du Japon et de la fin de la guerre Vietnam, le village doit faire face aux effets de la stagnation du «développement»: déclin démographique, réduction et réorganisation des organisations administratives, rétrécissement du quartier animé «des plaisirs»... Concernant les chiffres relatifs à la démographie, la population du village comprend en 1991 1420 personnes, soit une diminution de près de tiers par rapport au niveau de population atteint en 1965 qui s'établissait à 2,139 personnes.

Il est cependant intéressant de noter que des activités communautaires rituelles ont retrouvé de la vitalité au fur et à mesure que le développement économique du village se met à stagner. C'est durant cette période que les villageois commencent à créer le groupe pour préserver les arts traditionnels des scènes, des

musiques et des danses, et ainsi à rejouer des spectacles qui n'étaient plus présentés depuis quarante ans. De plus, des activités destinées à enrichir la fonction éducative communautaire commencent alors à s'éveiller: construction de la bibliothèque du village, création de la fête d'été, fêtes parents/enfants... Il est possible de considérer que le ralentissement économique signe la fin de la période tumultueuse du « développement » en imposant une réflexion sur des arts de faire qui se sont effondrés et qui demandent alors à être reconstruits. Par ailleurs, cet effet ne signifie pas nécessairement le renoncement absolu au «développement» pour le village H. En effet, l'attente de profits de l'extérieur, et notamment du commerce possible avec les bases militaires est maintenant constituée. Indépendamment de la situation intérieure du village, la base américaine continue à exister et des manifestations sociales continuent à lutter contre.

La période du Changement (de 1966 à nos jours)

Cette période commence avec la proposition du projet porté par le gouvernement japonais de construction nouvelles bases en élargissant celle déjà présentes aux alentours du village. Contre ce projet qui est relié avec celui du déménagement de bases situées à *Futénma* au cœur des zones d'habitation assez denses, la plupart des habitants d'Okinawa expriment leur opposition. Cette extension est en effet jugée nocive du fait des phénomènes de concentration des bases générées et de la destruction de la nature occasionnée. Dans une situation politique très tendue, le village a exprimé très tôt sa volonté d'accord pour ce projet d'extension, même si l'avis des villageois est alors très divisé. La faction favorable au projet siège alors au centre culturel local qui a gagné la majorité. Celle de l'opposition organise un autre siège

pour des manifestations à côté de la mer. C'est durant cette période que le gouvernement japonais a commencé à forcer les travaux de remblayage de la mer, ceci alors même que les mouvements d'opposition continuent. Les motifs du clivage entre partisans et opposants portent encore une fois sur les perspectives de développement générées par ce projet de développement des bases. Effectivement, en échange de l'acceptation du projet, le village a gagné beaucoup de subventions pour bâtir le nouveau centre culturel qui est d'une ampleur sans comparaison aux précédents: équipement avec un système de climatisation, salle de sports...etc. Durant cette période, il est intéressant de remarquer qu'une opinion d'opposition franche et claire est apparue pour la première fois avec des discussions ouvertes dures pour des villageois qui vivent dans une communauté fermée. Cependant, malgré ces positions contre le projet, il est assez surprenant de constater que les deux partis en conflit participent tous ensemble aux événements organisés par le centre culturel communautaire: fêtes rituelles de l'année, concours des Harley régates...etc.

Processus de compréhension sur le changement régional et dynamique d'apprentissage des villageois

Si on traite le village comme une unité vivante ou un micro cosmos, son parcours historique pourrait être conçu à partir de l'histoire de vie collective. Un travail de périodisation pourrait alors être conçu pour structurer des repères afin d'appréhender les transactions et opérations au sein de la vie collective. Cette méthode a notamment été formalisée par G. Pineau et Marie-Michèle (1983) et proposée dans l'ouvrage « Produire sa vie ». Pineau l'explique de la manière suivante:

«La transaction rend compte du travail spécifique qui s'effectue entre deux unités sociales qui veulent nouer un rapport singulier. Ce travail articule l'autoformation du vivant à sa dépendance vis-à-vis de l'extérieur» (PINEAU et MICHÈLE, 1983, p. 257).

Le point important ici est que la transaction n'est ni une influence unilatérale, ni la conséquence d'une communication réciproque. Elle est la manifestation de la force intégrée qui dirige le sujet comme être indépendant et autonome.

Pour ce qui concerne le village H, les changements vécus au sein du village ne devraient pas être conçus comme les seuls résultats d'influences qui seraient venues de l'extérieur mais comme les conséquences de transactions et la conséquence de l'acceptation subjective des influences provenant de l'extérieur. C'est l'un des objets de l'auteur de cet article que d'objectiver à partir d'une compréhension analytique les transactions que les changements régionaux ont produits. Et en ce qui concerne la terminologie, l'auteur utilise le «shima (l'île)» en plus des «villages» et «Aza», pour clairement représenter la conscience intérieure des villageoises sur le lieu d'habitation.

Le rétrécissement et l'élargissement du village (Shima-société)

La première transaction concerne les processus de rétrécissement ou d'élargissement du village. En général, des influences extérieures qui arrivent au village produisent des contradictions entre les dynamiques qui régissent la vie de la communauté en tant qu'entité vivante et les événements extérieurs. Pour ce qui concerne le village H, ces processus dialectiques étaient beaucoup plus intenses que pour les autres villages d'Okinawa, du fait des

forces provenant de l'Etat et des puissances étrangères qui ont exercé leur influence.

Lors la période du « nouveau », juste après la bataille, il est alors possible d'identifier la force centrifuge qui exerce son influence sur le Shima du fait des changements résultants de la mise à l'écart des entités gouvernementales japonaises et de la prééminence des Etats-Unis. Ces transformations produisent pour les villageois des rencontres avec différents groupes ethniques lorsqu'ils reçoivent la livraison des biens provenant de l'aide sociale. Par ailleurs, durant cette période, le village a été obligé de fortifier ses liens communautaires pour affronter les pressions provenant de l'extérieur au moment de la bataille et des luttes guerrières. Ainsi comme cela a été dit, sur cette terre brûlée, les habitants du village avaient besoin de clarifier les limites entre les parcelles de terrain et maisons en refaisant le registre foncier et en reconstruisant les règles administratives du village. En refondant préalablement le « Kami-Ashagui » et en rétablissant l'évènement des Harley régates, il était ainsi signifié que les traditions communautaires restaient efficaces en tant que « force centripète ». La conscience de soi collective exprimé dans l'« *Hinuku* », soit le fait de se vivre comme « un petit village pauvre au nord d'Okinawa qui dépend la sylviculture et l'agriculture dans une terre arable étroite » constituait alors le pôle fondamental de l'enracinement communautaire des habitants du village. C'est ce pôle qui s'est affaibli durant la période du « développement », parce que le village a choisi de s'agrandir en acceptant la construction des bases américaines. La référence collective s'est transformée pour devenir « une petite ville riche accueillant des bases au nord d'Okinawa équipée du quartier animé 'des plaisirs' ».

Cette orientation prise, caractérisée par « l'élargissement » a exigé pour les villageois, surtout pour les cadres, d'apprendre et de dé-

velopper des capacités nouvelles pour être en mesure de représenter l'une des parties présentes lors des négociations avec l'armée américaine et le gouvernement du Ryukyu et pour être l'entrepreneur du développement pour la construction des logements dans le village, notamment le quartier appelé « New Town ». Ainsi, il est possible de considérer que l'intensification des rapports de forces avec des interlocuteurs externes au village a eu pour effet d'augmenter le nombre d'apprentissages et de connaissances au sein et pour les habitants du village.

Cependant, durant cette période, les tensions relatives aux processus d'élargissement ont progressivement produit des effets intéressants à examiner. La création de « la Société en commandite pour le développement du village » a consolidé les forces centripètes: elle avait pour but la protection des intérêts des résidents anciens en distribuant notamment les aides alimentaires américaines. Et l'organisation du « *kyouiku-tonarigumi* (l'union villageoise pour l'instruction des enfants) » poursuivait les mêmes objectifs: son but était de protéger les enfants des violences et des crimes sexuels dont le risque s'était accru avec les évolutions et changement rapides de population.

Durant la période de « stagnation », la fin de la Guerre du Vietnam est venue affaiblir et clôturer cette période d'élargissement: la création du groupe de préservation des arts traditionnels et des scènes, ainsi que la reprise du programme déserté pendant quarante ans constituent des repères pour appréhender la réorientation des activités du village vers la tradition. Au final, durant cette période de « changement », le renforcement des puissances contradictoires dans le village a fait ouvertement apparaître une rupture d'opinion chez les villageois. L'un des déclenchements de ce renversement de l'opinion est le suivant:

le projet de construction de nouvelles bases, initialement conçu comme un levier pour une relance du développement du village préparait la démolition de la mer. Ainsi, la constitution du «*Groupe de protection de la vie de la mer*» a rendu possible l'expression de personnes qui ont parlé librement de leurs idées dans la communauté où une force de condensation les contraignait. Ainsi, alors que la pression de l'agrandissement des bases devenait plus forte et qu'elle était sur le point de produire une scission de l'opinion du village en deux, les forces de maintien de la vie collective du village ont continué à fonctionner, en maintenant, notamment, la participation collective des deux factions adverses au concours des Harley régates. Il est ainsi possible et intéressant d'examiner les transactions par lesquelles le maintien de cet engagement collectif est resté possible malgré la dialectique des forces extérieure et intérieure.

La compréhension du « développement de mon Shima »

Pour nous, la notion de «développement» utilisée par les villageois de l'H pour résumer différents changements de leur vie survenus la fin de la seconde guerre mondiale, semble à la fois singulière et encombrante. En effet, l'existence de bases américaines continuait alors de constituer un grave problème pour la plupart des résidents d'Okinawa. Il est alors possible de s'interroger sur les paradoxes que constitue le fait que l'occupation continue à être évaluée positivement. Pour comprendre la manière avec laquelle le village a vécu ces processus de transaction, les descriptions présentées dans l'«Hinuku» (pour rappel, le journal interne du village qui intègre notamment des récits de vie individuels et/ou collectifs) sont instructives:

«Après les contrats fonciers militaires, des capitaux sociaux sont développés rapidement dans

le contexte de l'économie de bases. Il est surtout important pour nous, villageois que les affaires d'urbanisme qui ont produit le développement tel que « les villes accueillant des bases », ont été réalisées en impliquant tous les villageois» (HINUKU, 1998. p. 587).

En réalité, cette implication mérite un examen détaillé, de nombreux villageois ayant au cours de cette période adhéré au projet du fait de leur endettement. L'« Hinuku » décrit aussi: *«Chaque fois que l'ordre a été promulgué, l'arrêt des travaux a fait éprouver aux villageois de manière alternative de la joie et de l'inquiétude» (HINUKU, 1998, p. 587).* Ce fait expliquerait qu'un des facteurs ayant conduit le village à s'engager dans le processus d'élargissement des bases n'était pas nécessairement le résultat d'un choix raisonnable mais celui des impressions et émotions.

Par ailleurs, les descriptions dans l'«Hinuku» documentent et informent sur la manière avec laquelle le «développement» des villageois a été soutenu par manifestations du développement qui dérivent des changements visibles comme, par exemple, le nombre d'autobus qui partent du village H ou l'ouverture d'une succursale bancaire dans le village. En effet, le fait que le nombre de départs d'autobus par jour soit augmenté de quatre à dix a été le résultat du flux des demandes adressées à la compagnie par les cadres du village. Quant à l'ouverture d'un bureau de banque, elle a été le résultat du développement économique de la ville, notamment grâce aux bases américaines. Ainsi, l'adhésion au développement a été promue par une série de changements parfois très visuels et concrets, même si, en arrière fond, la perception d'une dégradation des valeurs et traditions du village en pâtissaient.

A contrario, la motivation au «développement» peut avoir été produite «négativement» du fait du vécu de la période de «stagnation» apportée par la fin de la Guerre du Vietnam et

de la réintégration d'Okinawa au sein du Japon, ce qui s'est traduit par des phénomènes de décroissance drastique: fermeture du bureau de Banque, diminution du nombre des autobus qui partent du village... Il est ainsi possible de considérer que le sentiment de «stagnation du village» a alimenté le désir de ressusciter la prospérité vécue lors de la période de «développement». Ce sentiment serait graduellement devenu structurant des perspectives du village pour les périodes qui s'en sont suivies jusqu'à maintenant. C'est ainsi que l'opposition entre la perspective d'adhésion aux bases et celle qui les refuse s'est transformée de manière dialectique. Ainsi, il est écrit dans l'«Hinuku»:

«Bien que dans le village où l'urbanisation commerciale étaient en train de s'élargir rapidement à l'occasion de la construction de « la ville nouvelle » et que les villageois eux-mêmes ont conçu cet effet comme « normal », les conditions éducatives et de la vie des villageois ont tellement changé que les cadres du village ont dû admettre que les problèmes qu'ils faisaient émerger n'étaient pas négligeables et nécessitaient des contre-mesures» (HINUKU, 1998, p. 613).

À cet égard, il est également écrit dans l'«Hinuku»:

«Après le retour au Japon, l'administration du village a dû projeter de se débarrasser des économies de bases en subissant les influences que les révisions politiques et le changement économique on produit. En somme, comme elle était au carrefour de ces dynamiques, elle a dû travailler sur des mesures nouvelles pour favoriser la promotion industrielle, l'entretien du port de pêche, la construction de barrages agricoles et le projet d'amélioration des terres pour promouvoir l'industrie primaire» (HINUKU, 1998, p. 613).

Ces deux passages montrent que les anticipations et expectations sur l'avenir du village n'étaient pas simplement de revenir au stade durant lequel le village était ancien et pauvre au nord de l'Okinawa, mais de viser à poursuivre le développement plus stable. Mais

ce fait ne signifiait pas nécessairement que le cadre dit de « village des bases » devait disparaître. Malgré les récits contenus dans le «*Hinuku*», le village H n'était donc par irrémédiablement condamné à vivre sous la contrainte immuable des bases.

Au cœur de ces déroulements, des changements régionaux se sont produits depuis 1950s comme ceux de l'évolution des consciences des villageois parce qu'ils ont dû apprendre et ainsi acquérir des capacités nouvelles. C'est le cas par exemple pour les leaders ayant acquis des capacités économiques de gestion et de management pour « la nouvelle ville ». C'est également le cas des villageois ordinaires qui ont dû s'adapter à la modernisation et l'urbanisation du village, et, par certains aspects, à accepter les valeurs du capitalisme. Il est de ce point de vue possible de considérer que ces changements font partie intégrante de la formation humaine, ces changements de représentation se transformant en prise de conscience à partir des phénomènes tels que «le développement dû à la sagesse des anciens» et celle d'appréhender intellectuellement «les bases militaires comme une industrie». Enfin, cette évolution des mentalités composerait une partie des influences qui participe de la dialectique agissant au sein de l'unité communautaire et de ses traditions rituelles.

La coexistence avec la base militaire américaine

La troisième transaction compose avec l'existence des bases américaines. La décision intrinsèque d'accepter le développement orienté du village à partir d'une dépendance externe – celle de la présence des bases – a exigé au village de tolérer les troubles qui en dérivent, de tolérer également les négociations sur les loyers fonciers dans les zones réquisitionnées, d'accepter de retirer l'école du chantier

de construction des bases, d'accepter la fondation de la Société anonyme du développement du village et la gestion du quartier «ses plaisirs»...etc. Il convient ici de dire que le fait qu'un petit village qui n'a aucun pouvoir indépendant en tant qu'autorité publique soient confrontés à ces questions constitue une situation inhabituelle et étrange.

Le fait d'avoir admis la construction de la base militaire à côté du village a eu pour conséquence de faire vivre au village une relation symbiotique avec la base militaire parce que les deux dépendaient d'une même source d'eau, vivaient sur le même sol, la séparation étant seulement constituée d'une haie d'épines acérées. De plus, l'influence de la base a été renforcée par le fait qu'elle offre des emplois et distribue des coupons d'aides alimentaires.

Ces aides importantes provenant des bases américaines se sont imprimés dans des discours dont l'une des fonctions étaient de justifier les choix d'adhésion aux bases. Il s'agit d'une forme de transaction pour laquelle des formes de justifications des scénarios retenus pour le développement intègrent le discours collectif.

L'appréciation positive exprimée dans l'avant-propos de l'« Hinuku » sur le jugement du village H peut ainsi être considérée représentative de l'opinion des villageois: ils ont accepté de leur plein gré les bases alors que l'opinion générale sur l'île y était défavorable. Dans l'«Hinuku», le conseiller de rédaction nommé M écrit alors dans son édito pour l'ouvrage communautaire sur le jugement du village H:

«Quand je suis resté à Los Angeles pour faire l'enquête sur l'immigré, M. J-K. Sankie qui a été le président de l'association des villageois aux Etats-Unis. Celui-ci m'a dit de son opinion personnelle. Il a parlé de l'occupation des terres par l'armée américaine. Il a valorisé l'attitude du village qui différait des autres lieux» (HINUKU, 1998, page d'ouverture)

Le changement de la perception des villageois tel qu'il est relaté dans *«l'Hinuku»* oublie cependant de prêter attention aux dommages provoqués par les bases et subis par les habitants: problème de déversement d'argile rouge provenant de la base américaine, absence de traitement des faits divers pourtant relatés par d'autres journées qui font état d'exactions criminelles par des soldats américains. Ainsi, même si l'éditeur a souhaité porter un message positif sur les bases, les biais de traitement de l'information ont contribué à renverser l'opinion.

La renaissance et la recréation de la collectivité communautaire

La dernière transaction concerne la renaissance et la recréation de la collectivité communautaire. Comme on l'a déjà vu, des rituels communautaires ont contribué à relier les forces du village qui étaient sur le point de s'effondrer durant chaque période. De manière générale, l'arrêt des rituels annuels signifiait l'affaiblissement de la force des arts de faire de la vie ordinaire. Mais, le déroulement de la vie quotidienne a été régi par des processus complexes. Le fait que les villageois reprennent des rites arrêtés depuis de longues périodes ne peut être pensé que comme une conséquence d'une simple nostalgie. Cela doit être resitué sur un plan socio-politique. Pour être compris, ce phénomène peut être pensé à partir des théories de la «soft résistance (résistance souple)» qui est l'un des courants de l'ethnologie écologique.

Le point de la « résistance souple » mobilise une force de résistante sans conscience dans des arts de faire des gens ordinaires qui vivent sous l'oppression politique du pouvoir écrasant, en étant dépourvu de pouvoir de résister frontalement. Ken Matsui le définit de la manière suivante: *«ce que des activités des gens produisent finalement comme effet de ré-*

sistance contre l'intention de les contrôler et les rouler, même si en apparence, ils n'avaient aucune intention» (MATSUI, 2004, p. 6).

Et pour Motoji Matsuda qui a essayé à trouver la clef de résistance contre la domination violente coloniale en Afrique:

«Il est une résistance souple qui se tapissait dans la soumission et l'acceptation qu'on n'a jamais remarqué avant ce temps-là: la micro résistance qui est incluse dans des arts fins de faire de la vie quotidienne et la résistance suggérée par la dissimilation du « dominateur » ou de l'« opportuniste », débordant du cadre de la collectivité dite « opprimée » (MATSUDA, 1999, p. 191).

Alors que l'auteur n'a aucune intention de diviniser le cas du village H, il serait exact de dire que les récits de vie présents dans le Hiniku contiennent des indices et des repères pour penser cette question, parce qu'elle concerne justement des arts de faire de la vie quotidienne du village qui évolue dans un contexte d'affrontement avec un pouvoir écrasant. De ce point de vue, on peut trouver les mœurs de résistance dans la description banale d'un chapitre sur la géographie d'Okinawa:

«En plus de ces conditions géographiques, nous avons la tradition du « feng shui » qui garde le village en chassant des diables; le « Tongua (un rocher) » au milieu de la petite baie, le « Mananus (une roche) » sur les récifs proches du littoral et des forêts de garde autour du village sont transmis comme l'amulette en « feng shui ». Notre Shima s'était développé avec des gens qui vivent socialement dans la communauté et qui répondent à de bonnes conditions territoriales» (HINUKU, 1998, p. 52).

Ainsi, il nous semble que l'action de relever les noms des petits lieux que personne ne connaissait, de manière toujours plus détaillée, montrait le monde de contre-sens de ses richesses acquises par le commerce avec les bases, surtout si on comprend qu'ils correspondaient aux lieux que les travaux d'élargissement des bases allaient détruire. Cepen-

dant, comme l'indique Matsuda, il faut remarquer aussi l'autre côté de la «résistance»: l'«oppression» de la «résistance souple» qui est encline à se muter en force oppressive (MATSUDA, 1999, p. 20). Cet effet a été mentionné par l'auteur lorsqu'il a été remarqué que la force centripète avait pour conséquence de faire tendre les dynamiques collectives du village H vers la voie de coopération avec les bases américaines.

Au final

Finalement, il faudrait ajouter une perspective méthodologique pour compléter les éléments que cet article propose sur l'histoire de vie. La relation entre le point de vue personnel et celui qui émerge du collectif devrait constituer l'issue de la discussion sur la possibilité d'un travail en l'histoire de vie qui s'inscrive dans une dynamique de formation collective. Le problème d'ajustement que J. Ardoino interroge en critiquant le schème A → B peut ainsi être mobilisé pour penser cette dialectique dont il est question dans cet article. Ainsi, en interrogeant les relations entre l'individu et le milieu, Ardoino a ajouté aux sept significations que Guy Palmade a remarqué sur ce schème:

«A a la possibilité de changer la situation de B », « A a le pouvoir de modifier le niveau d'information de B » et le huitième « celle traduisant le système de relation fondé sur la perception de B par A en terme de pouvoir substantialisé » (ARDOINO, 2004, p. 26).

La question est ici de savoir si le point de vue personnel qui pourrait être reçu par le milieu et l'influencer doit être affirmé de manière condensée.

Cependant, en ce qui concerne le cas de l'Aza-shi, et donc, dans le cadre de notre étude, de l'« Hinuku », les dimensions et points de vue personnels contenus dans les récits ont sou-

vent été tronqués par des membres d'édition, dont la fonction et la responsabilité étaient de réduire la dimension subjective de l'expression. Ainsi, Martine Lani-Bayle décrit:

«Leur objectif de toute façon est de produire une œuvre pour tous. Il n'y a donc aucune interrogation sur un éventuel apport personnel, sur un possible effet de surprise. Tout est renvoyé au collectif et s'ils disent qu'êter ce qu'ils ignorent de l'histoire du lieu pour la fixer et la transmettre, il semble qu'ils ne recueillent rien qu'ils ne savaient déjà, qu'ils ne découvrirent rien de nouveau et d'ailleurs, ne l'attendent pas... [...] Quand on se met, soi, totalement au service du collectif, il est difficile d'être un individu, avec des pensées propres, voir même d'accueillir ses propres ressentis» (LANI-BAYLE, 2006, p. 83).

Bien que l'auteur n'ait pas l'intention de nier cette perspective critique, il est également possible d'envisager et de prêter attention à ce qui peut parfois faire l'objet d'une cécité lorsque l'attention principale est donnée à l'indépendance de l'expression individuelle, aux dépends des processus narratifs collectifs dont la force doit être appréhendée selon des temporalités et des dynamiques spécifiques. C'est l'une des visées de cet article que d'avoir cherché à penser les processus collectif de contribution au sein d'un village, pour rendre compte des dimensions formatives de l'histoire de vie pour la formation et le développement du village, dans le temps long et la complexité de l'histoire.

Referencias bibliográficas

ARDOINO, Jacques. **Propos actuels sur l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2004.

CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien, tome 1. Arts de faire**. Paris: Gallimard, 1990.

COULON, Marie Jo et LE GRAND, Jean Louis. **Histoires de vie collective et éducation populaire**. Paris: L'Harmattan, 2000.

DELORY-MONBERGER, Christine. **La condition biographique**. Paris: Téraèdre, 2009.

COMITE D'EDITION DU VILLAGE H, **MAGAZAN D'H ---Hinuku---**. Okinawa, 1998.

LANI-BAYLE, Martine. **Taire et transmettre**. Paris: Chronique sociale, 2006.

LINDQVIST, Sven. Creuse là où tu es. In: CHABLT, M.; VIDRICAIRE. **Objets pour la Philosophie II**. A. St-Martin: 1985. p. 73-83.

MATSUDA, Motoji. **La ville qui résiste**. Tokyo: Iwanami, 1999.

MATSUI, Ken. Développement et changement social du Shima. In : MATSUI, Ken. (éd). **Des îles Okinawa**. Tokyo: Publication Universitaire de l'Université Tokyo, 2004. p. 6-24.

NAKAMURA, Seiji. L'enjeu de faire Aza-shi à l'Okinawa. In: NIJIMA, Tsuguo et UCHIDA, Tsukasa (éd.). **Etude communautaire sur la relation entre des villes et zones rurales**. Soufu-sha, 2000. p. 93-106.

PINEAU, Gaston. MARIE-MICHELE. **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie**. Edilig: Edition Saint-Martin, 1983

SHIMABUKURO, M. L'autonomie du village et le kominkan indépendant. In: KOBAYASHI, Fumito (éd). **Le kominkan dorénavant**. Tokyo, Kokudo-sha, 1999, p. 90-104.

SUEMOTO, Makoto. **L'approche socio-éducative sur la Shima-société en Okinawa par la voie narrative**. Tokyo, Fukumura, 2013.

TAKAHASHI, Akiyoshi. **La délocalisation des bases américaines et le développement local en Okinawa**. Nihon-keizai-Hyoron, 2001.

TOMINAGA, Kenichi. **La modernisation du Japon et le changement social**. Tokyo, Kodansha, 1990.

UEHARA, Kentaro. Le perspectif de la communauté Okinawan, **Journal sociologique de l'Université Ryukoku**, v. 49, p. 19-29, 2016.

Recebido em: 01.07.2019

Aprovado em: 01.09.2019

Autoformation d'un village à Okinawa et changements de conscience collective: perspectives pour penser l'histoire de vie collective en formation

Makoto Suemoto Institut universitaire de Minatogawa, Japon. Directeur de l'Institut de Minatogawa, Japon. Il a été professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Kobe. Il est l'un des pionniers des histoires de vie en formation au Japon et a contribué au travers de publications, par l'organisation de rencontres scientifiques, par la traduction d'ouvrages, à faire connaître cette approche et à la diffuser dans les pratiques d'éducation des adultes, d'éducation populaire, et de recherche biographique au Japon.

Email: suemoto@live.minatogawa.ac.jp

NARRATIVE-BASED RESEARCH AND PSYCHOSOCIAL PRACTICES IN JAPAN

■ MASAYOSHI MORIOKA

<https://orcid.org/0000-0001-6367-0069>

Ritsumeikan University

■ KAKUKO MATSUMOTO

<https://orcid.org/0000-0003-4888-2092>

Mukogawa Women's University

■ KOICHI HIROSE

<https://orcid.org/0000-0001-9216-0252>

Aichi University of Education

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate how the narrative mode of thinking creates therapeutic meaning in psychosocial practice in Japan. The main question of research guide was how the narrative mode of thinking can facilitate reconstructing the self. The idea of the Japanese psychologist Hayao Kawai was reviewed. It was indicated that his idea was examined according to the movement of the narrative turn in the field of the practice of human science. The methodology of this study was based on the analysis on the clinical vignette in the field of psychological counseling and the social support for delinquents by group music therapy. Next, the personal life story of a Teacher was analyzed in this study. The point of analysis was focused on the act of meaning making and the semiotic activity of the narrative process. In this point, the Japanese cultural concept of *ma* was examined, the boundary transitive zone. The concluding remark was that the semiotic activity of meaning was generated and forms the dynamism of tension around opposites. Personal narratives were created in the boundary transitive zone.

Keywords: Narrative. Semiotic activity. Boundary zone. Life story. Psychosocial support.

RESUMEN INVESTIGACIÓN BASADA EN LA NARRATIVA Y PRÁCTICAS PSICOSOCIALES EN JAPÓN

El objetivo de este estudio fue investigar cómo el modo narrativo de pensar crea un significado terapéutico en la práctica psicosocial en Japón. La pregunta principal de la guía de investigación fue cómo el modo narrativo de pensar puede facilitar la reconstrucción del yo. La idea del psicólogo japonés Hayao Kawai fue revisada. Se indicó que su idea fue examinada de acuerdo con el movimiento del giro narrativo en el campo de la práctica de la ciencia humana. La metodología de este estudio se basó en el análisis de la viñeta clínica en el campo del asesoramiento psicológico y el apoyo social a los delincuentes por parte de la musicoterapia de grupo. A continuación, se analizó la historia de la vida personal de un profesor. El punto de análisis se centró en el acto de hacer sentido y en la actividad semiótica del proceso narrativo. Este punto fue examinado el concepto cultural japonés de *ma*, la zona de frontera transitiva. La observación concluyente fue que la actividad semiótica de significado fue generada y forma el dinamismo de la tensión en torno a los opuestos. Se crearon narraciones personales en la zona de frontera transitiva.

Palabras clave: Narrativa. Actividad semiótica. Zona de frontera. Historia de vida. Apoyo psicosocial.

RESUMO PESQUISA DE BASE NARRATIVA E PRÁTICAS PSICOSSOCIAIS NO JAPÃO

O objetivo deste estudo foi investigar como o modo narrativo de pensar cria significado terapêutico na prática psicossocial no Japão. A principal questão do guia de pesquisa foi como o modo narrativo de pensar pode facilitar a reconstrução do eu. A ideia do psicólogo japonês Hayao Kawai foi revista. Foi indicado que sua ideia foi examinada de acordo com o movimento do giro narrativo no campo da prática da ciência humana. A metodologia deste estudo foi baseada na análise da vinheta clínica no campo do aconselhamento psicológico e do apoio social aos delinquentes pela musicoterapia de grupo. Em seguida, a história de vida pessoal de um Professor foi analisada neste estudo. O ponto de análise foi focado no ato de fazer sentido e na atividade semiótica do processo narrativo. Nesse ponto, foi examinado o conceito cultural japonês de *ma*, a zona de fronteira transitiva. A observação conclusiva foi que a atividade semiótica de significação foi gerada e forma o dinamismo da tensão em torno dos opostos. As narrativas pessoais foram criadas na zona de fronteira transitiva.

Palavras-chave: Narrativa. Atividade semiótica. Zona limítrofe. História de vida. Apoio psicossocial.

Introduction

In this study, the authors investigate how the narrative mode of thinking creates therapeutic meaning in psychosocial practice in Japan. The act of story making through reconnecting personal life events according to personal plots helps the subject share his or her experience with others. This narrative practice can recover a sense of agency. How can it facilitate reconstructing the self?

To guide this question, we first introduce an example from psychotherapist Hayao Kawai, who was the first psychologist to conduct narrative-based research and practice in Japan. Next, the authors present two approaches for examining the meaning-making process in narrative practice. The first is from the micro point of view and focuses on semiotic activity within the narrative process. The second is from the macro perspective of the personal life story.

To connect the two viewpoints above, we introduce some core ideas from psychology based on the theory of narrative mode thinking according to Jerome Bruner. Next, we introduce some related concepts on personal narrative and biographical research that are culture specific to Japan. The authors will focus on the act of meaning making and the semiotic activity of the narrative process, which is considered to be rooted in specific cultures. In particular, we examine the concept of *ma*, meaning a boundary zone or potential space in which the meaning-making activity is generated. We discuss the potential for these concepts to develop a narrative approach in reference to clinical vignettes based on limited materials in the fields of psychotherapy, counseling, and psychosocial support.

Theory of narrative mode thinking

Beginning from an episode of Japanese psychotherapist Kawai

For introduce some related concepts on narra-

tive culture specific in Japan, the author would like to shortly review the phase of introduction on psychotherapy in Japan, mainly on the clinical psychologist Hayao Kawai (1928-2007). He had introduced the sand play technique of Dora Kalff (1904-1990), Jungian analyst in Switzerland. The sand play technique is now one of popular therapeutic methods in Japan. The sand play technique is associated with rock garden for Japanese people. Kawai translated sand play technique into “Hakoniwa 箱庭” therapy in Japanese that means miniature garden. This translation has been as a help to accept and promotion of the technique. The sand play technique is now one of popular techniques of psychotherapy in Japan.

One of key concepts of Kawai’s psychology is “Monogatari物語” which means narrative or story. Kawai had concentrated on the concept of narrative or story in the all of his academic life. Kawai was concerned the significance of narrative stance very early since 1960’s. Of course, he was influenced from Jungian approach deeply, but gradually he developed original narrative psychology. Kawai’s psychology has a basic orientation for the active amplification on the image of narrative content. His analysis had further developed into the works of Monogatari of Japanese Heian-era.

Kawai’s deep concern for narratology was related to his consciousness of crisis of human soul concerned with over accelerative development of scientific technology. In his earlier book “An Introduction to Jungian Psychology” (1971), he asked a basic question for readers. For example, a woman had lost her lover because of traffic accident. She asked, Why did he have to die? “The doctor had explained he died because of excessive bleeding. But she could never consent to such an explanation. Scientific explanation was not enough for her question. The science does not have any answer for her question,

“Why?” The meaning of a life of an individual as human being cannot be put explanation by science. In other word there is other reality that cannot accept a scientific explanation. Kawai confronted the basic question on the meaning of individual life. This radical concern for meaning of life necessarily has to develop and connect to narrative and dialogical stance.

Narrative is useful for understanding the reality that cannot be given enough explanation by science. Narrative has basic function of connecting the divided items such as mind and body, I and other, man and woman, I and the world and life and death. These include hard conflict and split that cannot easy to resolve. Narrative is framing the subject’s experience. The subject of mean-act is constructed and shaped through his/her narrative. The subject is generated with telling act in which connects event to event. It is a kind of retrospective act but generates his/her future.

Kawai remarked the characteristic of narrative in the layers of psychic structure. It will generate therapeutic outcomes if one focuses on the dialogical aspect of the clients’ narrative which includes multiple layers of personal and collective myth psychology of Kawai. The materials of narrative are made of not only various events accompanied with man’s life situation but also made of parts and fragments of dreams and fantasies. And also, they consist of psychic impressions which are evoked in accompany with therapeutic relationship. These materials can be linked and generate contingent story mediated by therapeutic situation. A story begins at this moment in which one event is linked to another. One can discover new relationship among the materials that has been still fragmental and floating. This discovery may be expected to get a therapeutic meaning for the client.

Psychology of Kawai has been made a point on the linkage among the materials that has

deep therapeutic meaning. The new outcome of therapeutic meaning is facilitated by the action of personal meaning making which is supported by therapist’s response. However, Kawai’s therapeutic stance and perspective include not only personal relationship but transpersonal which generates therapeutic rich meaning and image. His approach seems to be original and characteristic in the various narrative based approach.

“To give another expression my job is a storyteller. Because every client attending to my office will not get therapeutic change as far as they cannot understand themselves to their satisfaction if not, they make assure for their lives. They must discover their own stories for getting comprehensible for their lives. My job is a support for their task.” (KAWAI, 1998, p. 32)

This therapeutic stance is meaningful for recovery the sense of agency senses of his subjective being. Kawai had been continuously criticized these approaches that it would be go wrong if personal conscious effort should be dominant for using a conscious narrative smoothing to make enplotment between the events. Therapeutic meaning would not to be generated from rational conscious understanding of story. Kawai attached importance to appreciate the images and emotional experiences evoked from the story and to listen deeply the uniqueness of the story.

Act of personal meaning making

Following remarks can be considered according to the indication of the practice of Kawai. The narrative approach is clearly based on the particularity of the act of personal meaning making. The basis of the narrative approach is that the very similitude of a story is derived from the concreteness and truth included in the unique life history of an individual. The authors focus on the individual’s life history as the basis of clinical narrative practice, and

the particularity of the narrative appears in the personal theme of this life history (MORIOKA, 2016). A life history is authored by a unique person who has his or her own proper name.

The theory of the narrative approach has been elaborated in its theoretical frame of reference in terms of speech acts and reality construction. Nevertheless, the orientation of the narrative approach has not yet been clarified in psychological clinical practice, except for the school of narrative therapy (WHITE and EPSTON, 1990). Recently, the tendency has arisen for narrative-based practice to shift from psychotherapeutic practices to a social practice of ethics that involves coauthoring a concrete description of the story of another's suffering (CHARON, 2008).

The discourse of a life history is made not only in the third person but also in the first person. The first-person description is thus potentially appropriate as the basis for a concrete research method of human science. In medical practice, the medical staff first traces the cause of a patient's illness; this causal point of view is universal in medical practice. However, there are many differences in how people experience their own illness because each person experiences his or her own illness through their own life context (KLEINMAN, 1988). The therapist attempts to listen to the illness narrative to determine how it can explain the patient's lived experience. The disease has a significant meaning in the patient's life history, and it will emerge with various meanings in the patient's life.

Basic viewpoint of Narrative based approach in the psychological field

Constituents of narrative

The characteristics of narrative-based approach in the psychological field is both uni-

versal and local. This approach to psychosocial supports has developed amid a search for a way to best use the effects of the act of storytelling in clinical practice settings. What is common to narrative approaches is that a conversation is created in order to search together for answers. The participants, whether they are therapist and client, friends, or family members, cooperate in letting a conversation evolve in order to explore the meaning of an event, neither participant holding knowledge of answers or outcome.

In treatment, therapists set aside the attempt to foster change. Above all, they are interested in understanding their client's reality and in trying to enter his or her unique world of experience. During treatment therapists suspend value judgments as they place themselves in the person's words and world. There is no single reality; through active conversation, *reality is co-constructed*. The perspective taken is that constructed reality changes according to how the other relates to it.

We particularly discuss the clinical listening process following the frame of thought on narrative mode according to Bruner (1986, 1990). The concept of narrative in the practice is located at the crossroads of clinical practice and human science. However, it is necessary to investigate how the practice of listening to a personal life history is to be meaningful, genetic and useful for psychosocial practice, especially on the recovery of the sense of self and on the link between elder and future generations.

According to Bruner, the fundamental form of narrative is "One of the most ubiquitous and powerful discourse forms in human communication is narrative." (BRUNER, 1990, p. 77-78) presents four crucial grammatical constituents in the language form of narrative. The first constituent states that if narrative can be effectively carried out, it requires a means for emphasizing human action or agentivity, action

goals controlled by agents. According to the second, narrative requires a sequential order to be established and maintained, events and states must be “linearized” in a standard way. The grammatical subject-verb-object (SVO) order is mastered first in most cases. Children start early on mastering the grammatical and lexical forms of these sequences.

The third constituent is sensitivity to what is canonical and what violates canonicity in human interaction. Early readiness is to mark the unusual and to leave the usual unmarked to concentrate attention and information processing on the offbeat. The very act of speaking is an act of marking the unusual from the usual.

The fourth constituent is the narrator’s perspective: it cannot be, in the jargon of narratology, “voiceless;” voice or perspective must be included. Thus, the narrative approaches the perspective of the subject. Any story inevitably has a narrative voice that causes events to be seen through a set of personal prisms. These four grammatical/lexical/prosodic features provide the child with narrative tools. From the genetic viewpoint, they are concerned with early infant behavior principally indicated by crying and other affective expression, and by stress levels and similar prosodic features in early speech. An additional remark on the unique point of narrative is that subjunctive stories are easier to enter, easier to identify with. Bruner (1990, p. 55) states that narrative is located in the domain midway between the real and the imaginary, and that humankind will go “meta” on received versions of reality.

The basic form of narrative is useful for description in complex fields of practice such as medicine and clinical psychology. According to the narrative form, we can obtain another viewpoint on a person’s illness or disability as that person’s own lived experience. It is easier to live with alternative versions of a story than with a scientific account. Narrative is a frame of

reference that can connect even contradictory heterogeneous items. The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible any deviation from a canonical cultural pattern (BRUNER, 1990, p. 49).

Narrative is socially constructed as both self to self and self to other dialogue. There is a fluid interchange between characters of narrative organization. These characters have their own voices. One character can be re-voiced in the therapeutic situation. We have a possibility for exploration on the dialogical foundation for narrative based approach for psychotherapy. Telling one’s own story essentially needs to be listened carefully. Telling and listening are inseparable each other. Internal listener is generated in telling one’s story in which he gets a position as an internal audience. Telling is not simple utterance. The characters in the story narrated are actively imaged and made up clear figures in the deep listening relationship.

Authors try to elaborate on the possibility of the narrative form in the field of psychosocial practices in this study, from the viewpoint indicated by Bruner, who posits the narrative as a means for human agency and indicates the narrative voice as personal prisms.

Culture shapes our conduct

We must note the cultural behavior as responsible for meaning making and reality construction (BRUNER, 1990; VALSINER and VAN DER VEER, 2000; ROGOFF, 2003). Culture is shared and internalized in one’s mind, forming a cultural representation. This representation may regulate human behavior. Potential cultural activities guide our ordinary practices and provide structures the of life. Cultural representation is based on meaning-making activities. We must investigate and deepen cultural activity. Culture has its own semiotic regulatory effect on the human emotional experience.

The authors applied semiotic activity to supportive practice within the context of conflict in human relationships. They attempt to make some suggestions on the constitution of subjectivity and its connection to the cultural meaning-making process. Cultural activity is not only internalized in one's mind, but it is also generated by our subjective practical actions.

Generally, it is worth noting that the original activity of culture works toward the regulation of conflict between the self and others. In conflicted human relationships, how can we arrive at a solution? Culture may allow one to prepare to cope with the conflict. Culture shapes an individual's conduct in this instance. The term "conduct" refers to culturally informed behavior. Conduct is not an observable behavior but may be a historical and practical concept. Semiotic mediation takes a central role in providing an interpretation of particular conduct. We can represent unique stories based on conduct.

The constitution of subjectivity is deeply connected to cultural semiotic activity. Subjectivity usually has a standardized risk in modern global society. If we attempt to explore our deep subjectivity, we can discover the "dance" between the general and the particular. This provides an occasion to overcome social contradictions by producing and reconstructing our own subjectivity, which includes various components, from pre-personal and proto-symbolic levels to transpersonal collective levels.

Related culture-specific concept in Japan

Semiotic activity in the boundary zone of *ma*

Morioka introduces the original Japanese concept of space-time called "*ma*" (間) (MORIOKA, 2011). The Japanese consciousness of space has

a characteristic feature. Space is not empty but holds entirely everything. *Ma* determines that a space exists between one thing and another and a time between one moment and another. The notion of *ma* includes both space and time. Typically, regarding the culturally specific concept of *ma*, Ryoanji Garden is the primary style of the Japanese rock garden. There are only stones and rocks—only empty space. This space may provide an intersubjective area. The participants in the garden project their psychic reality into the area. This is the aesthetic of *ma* that generates a virtual and dense reality.

The unique Japanese word "*ma*" has multiple meanings. It can imply a space between two things, or it can indicate a space between one moment and another. *Ma* is a concept that includes intervals of both space and time. The word "*ma*," when it is pronounced "*aida*," is also used to describe the quality of interpersonal relationships. The notion of *ma* indicates the creative, lively tension between one and the other (KIMURA, 2005). If this tension diminishes, *ma* is lost. The process of talking and listening creates a unique *ma* between two people. It seems to be a narrative action for facilitating internal dialogue in the psychic space of the client.

The form of the dialogue in Japanese culture may differ from that of Western culture. It can be said that internal dialogue is dominant in Japanese culture. The preverbal realm of *ma* is also important for grasping meaning-making activities in the narrative process. Language is always connected to a preverbal realm and a realm that transcends language—that is, it is connected to situational contexts and environmental factors.

In the clinical setting, we can present a clue for understanding the peculiarity of relationships of social phobia using the notion of *ma*. It seems that social phobia cannot remain naturally *ma* when faced with the other, for whom

he or she feels a nonacceptable desire. A rigid barrier is consequently constructed when faced with the other. If he or she can flexibly experience an exchange through the boundary zone (*ma*), new conversational realities will be fruitfully realized. *Ma* is to be understood as the shared reality of an intersubjective sphere (BOTZ-BORNSTEIN, 2004).

The relational concept of *ma* may be concerned with the boundary zone (A and non-A) field in which meaning is constructed and reconstructed (VALSINER, 2007). Different systems can coexist in the boundary zone of *ma*, in which a fuzzy zone of semiotic potential activity can be realized. We can possibly develop a new analysis by acknowledging the non-said fuzzy field of opposites. In general, human beings' conduct occurs through something to do with in such dynamism as known/unknown and familiar/unfamiliar, where tension arises. The dynamism within the tension is one of general principles of the meaning-making process. It is worth noting that cultural activity presents two aspects regarding boundary formation.

Story generated in the transitional boundary zone

The author created a minute sketch of my counseling practice for a family. Parents came to our office due to the severe domestic violence of their son. In the first session, the mother entered the room first. I observed at the beginning that the parents sat side by side on the seat. Suddenly, the mother moved to the corner of the seat, separated from her husband, and she placed her bag between them. I felt a little perplexed due to the unintended face-to-face meeting with the husband for the sake of her subtly changing her sitting position.

This conduct expressed an implicit story of the relationship in the family through the interaction in terms of territorial behavior. The space was differentiated and reorganized by

the couple. They made their own meanings in the space with another. These subtle actions of appropriation may be invisible but will be recognized through a narrative or by listening to their story. The process of grasping one's own place cannot be understood through the ethological viewpoint of territoriality that is analogical to animal behavior. Sometimes the space appears filled with affection, and it is symbolized as an object or a thing. We can consider this process as a practice for defining space in ordinary life in which the acts of meaning and narrative actions are dominant.

The boundary phenomenon arising between two people constructs a cultural meaning. The boundary zone constructed by affective meaning making creates a collective historical-cultural construction. This process of construction is the main theme of the recovery of subjectivity. A boundary fundamentally divides space and creates an inside and an outside. It excludes someone or something on the outside. The boundary indicates the limit of oneself. However, paradoxically, it is possible to say that at the boundary itself, he or she can receive the sphere of the non-self. The boundary may become a potential space.

The internal story and drama of a person can develop in the movement of this transitional zone. Story is generated in the boundary zone, and it is a noteworthy matter that a family story is often spoken *in a moment* in the therapeutic setting. The present moment is an essential component of therapeutic communication. It also happens to be a component that is easily forgotten in practice. The things that occur in the present moment can provide a therapeutically important catalyst; this is a point that is stressed throughout various approaches to psychological support, counseling, and psychotherapy. Interestingly, even without referring to Carl Rogers' classic theory, one can identify "the present moment" as a key aspect

of therapy merely by examining more recent approaches (ROGERS, 1951).

To encounter the present moment, it is essential to have a sense of the copresence of the other person, with whom one maintains a responsive relationship. There are situations when what the therapist utters and hears is not as important as one's awareness of the other person's copresence itself. For the other, a client's response cannot be prospected clearly. It is necessary to have a tolerance toward the uncertainty and to maintain a stance that suspends our prospected consideration. Contingently, an expression of hesitated conduct could be generated that has not yet become a story in the meaning making of the other.

Contact with the Non-A

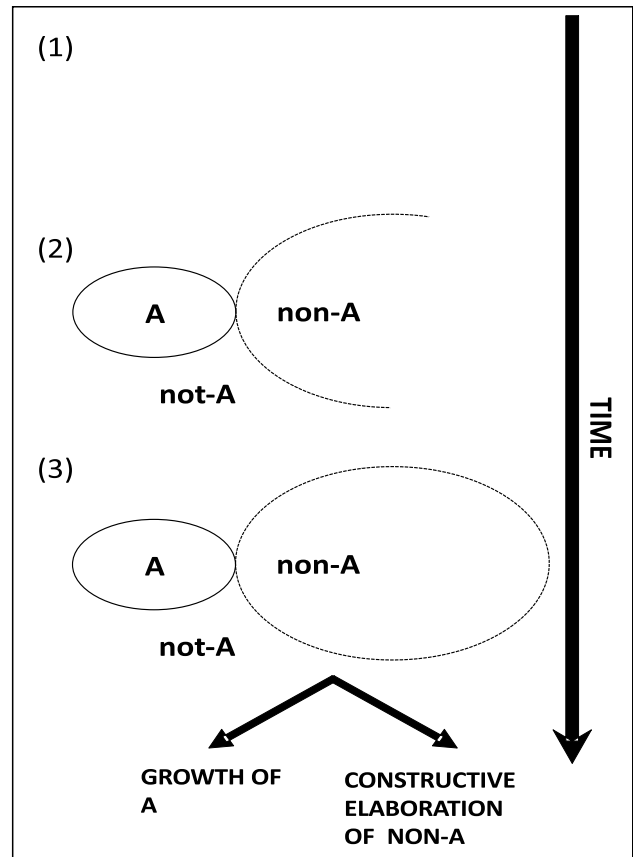
Self-reconstruction is facilitated by the narrative in which constructed a dialogue with the other (therapist). The subject (client) has a sense of transition in his denied events through retelling of the events. The subject can accept a sense of the tonic and the somatic change accompanied with the performance of talking his/her experience (MORIOKA, 1994, 2002). The sense of tonus which maintain one's posture forms the basis of self-construction and mind-body relation.

Limited in a human relationship a person (A) has a tension which they may feel a subtle sense of difference when he/she meets another. The non-A field appears at the part of the other and that indicates possibly the field sharing with the other. Fundamental tension increases between A and non-A. We can articulate some levels in the principle.

The non-A field may simply be supporting our being. The non-A field is both horizontal and vertical. In contact with non-A at the here and now setting, a fuzzy field of opposites emerges (JOSEPHS et al. 1999) (Figure1). This fuzzy field is creative and a potential space

where both A and non-A are experienced at the same time. This fuzzy field appears especially in memory and affect, and it includes an ambivalent emotional experience that is usually a therapeutic moment, for example, in a group music therapy session setting at a juvenile prison (MATSUMOTO, 2005, 2016).

Figure 2 - Feel pain A and non-A



A 10-time music therapy was adopted in a group of 6 male inmates. We use pseudonyms to protect the juveniles. One member of the group; Ken's crime was inflicting bodily injury resulting in death. At first, Ken was ignored and treated lightly by the other group members, Ken wrote a negative impression in the questionnaire following the third session: "I will get them back next time!"

In the seventh session, Ken talked about his own meaningful music; "See You" by "Kuroyume (Black Dream)". After the police caught him, he tried to get this song to his girlfriend through his parents as a way of expressing himself to her. He said she was the first person that he had ever met to whom he could express his emo-

tions. He vowed to reform for her sake. After hearing this, one of members Jun spoke to him for the first time.

Jun: We had been in love nearly for a year when I was arrested. I had the same feelings as Ken. I am not living in society because I find myself here...*I understand Ken's pain, too.*

Ken: *I didn't feel any pain, because I believe in her.*

Jun: You chose that song because you felt uneasy and were in pain, didn't you? If not, I think you'd never have thought about that song, Am I right?

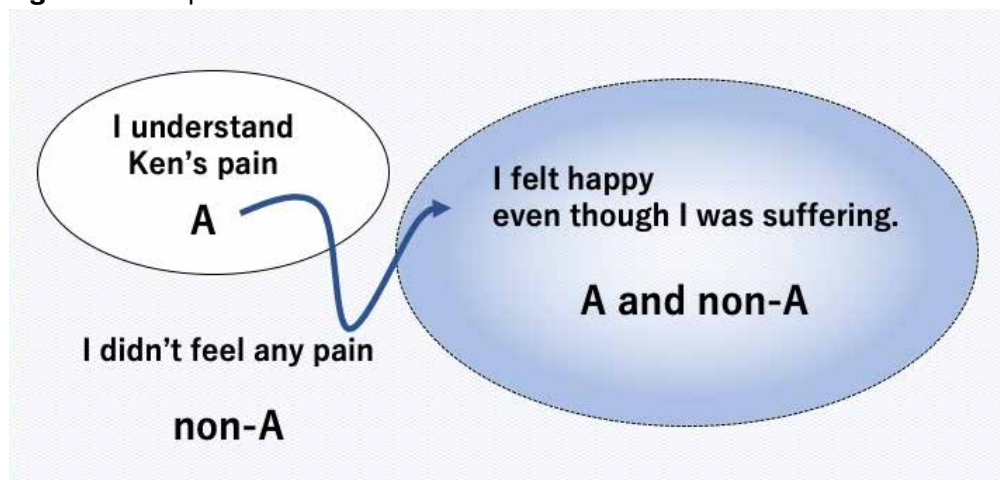
Ken: *Yes, I felt happy even though I was suffering.*

Jun: Actually, it was harder to live after splitting up. I know that Ken decided to get along with her without saying Goodbye, well, I think...

Ken: This song is one which both she and I enjoyed not only in good times but in bad times too. But now, we are far apart from each other and I guess she might be suffering. Even if we're living apart, she might wait for me. So, I sent this song to have in place of me.

Jun: Did you send it to her with a letter? I wonder if she might think sending this song means splitting up. (MATSUMOTO, 2016, p. 91-92)

Figure 2 - Feel pain A and non-A

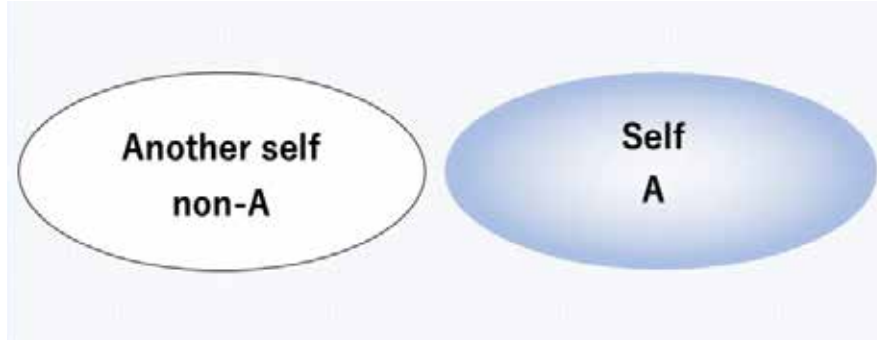


One of group members Jun showed empathy for Ken as he had experienced the same emotions, and they were in the same situation: being incarcerated in the prison, cut off from their loved ones. Ken seemed to be in denial. He didn't feel pain (non-A) at the same time he felt pain (A) (Figure2). He was happy with his relationship with his girlfriend but was suffering because he could not be with her. But, finally, Ken was able to express his simultaneous feelings (Figure2). The group members held a moment of tension in fuzzy field (A and non-A). Later in the session, the topic changed from girlfriends to being out of control. Ken remembered a time in his childhood when he was confronted with a bully and finally lost control and beat him up. He doesn't remember

much about the fight until it was over, and the bully was badly beaten and bleeding heavily. He continued by talking vividly about the fight for which he was arrested.

Ken: At this time, I saw another personality "doing something". I could not stop him even if *I didn't feel pain* or hear anything. I could not understand what was happening to me. So, when I was a junior high school student, I was surrounded by 5 or 6 opponents and bullied. The next thing I remember was when I regained consciousness in the hospital.

Ken felt as if another entity possessed him, and felt no pain, but was helpless to stop the fight until the opponent was severely injured. He was dissociated from reality and felt like a mere observer in the fight (Figure 3).

Figure 3. Another Self

Ken wrote down the following impression in the questionnaire following the seventh session:

'I was very impressed by the enormous power of music.'

'Although I felt it was difficult to talk at first, now I feel a bit relieved.'

'I realized these members in my group thought a lot about my situation.'

This shows that session # 7 proved to be a breakthrough for Ken, and indeed, the rest of the group, as they showed empathy for Ken. They began to interact more constructively with each other than seemed possible at the beginning of the session. Finally, a creative and supportive moment was produced.

Non-A is paradoxically not only immediately cooccurred in parallel with A as a field of meanings, but it implies a yet-to-be-differentiated field of meanings-to-be or a *meanings potentiality* (Josephs et al. 1999). This A and non-A field allowed an associative and affective field for the groups share field.

Turning point in the life story

Turning point in the life story of professions as part of the boundary phenomenon

Recently, the culture of school itself has become unsettled in Japan. It has many social contradictions, and the common activity of culture is not sufficient in the workplace. These phenomena are not rare in recent times. They

demonstrate that people have a diminished capacity to accept the sense of strangeness and novelty and their differences from others. They tend to create barriers and exclude otherness. We must take on an attitude of not rushing to create gaps or focusing on differences arising between us and the other. We must attempt to engage in dialogue despite feelings of discomfort, anxiety, and fear, the effects of which are not merely negative. When we can obtain form from our "culture," we can share the personal effects of it and generalize it.

School counselors who enter the field of education support pupils and students and cooperate and collaborate with other supporters of education, including teachers. Among supporters of education, cooperation and collaboration with teachers is more important than anything else. A teacher's support may become much more important in certain cases. In the modern educational scene, teachers who repair the imperfections of education policies and play an active role will bring about new solutions and approaches based on their inner motives while remaining aware of the system's contradictions. Although they fulfill their duties without an authority and out of their irresistible passion, their activity is not overseen by the education board. Various obstacles standing in their way spoil and threaten their mental health.

Most teachers do not dwell on consulting medical institutions for their unbalanced men-

tal health. However, in their lives or the workplace, they are thought to need mental health support that differs from the provided medical services. The narrative practice connects the support that is currently lacking. Therefore, such narrative practice is required.

Case of a teacher: Ms. Tanaka

Here the author will present a case of the narrative practice applied to a teacher

Ms. Tanaka is a woman in her early 60s. She is interested in psychology and investigated educational counselling in her early days of teaching. She made a positive commitment to undergo a training course offered by the Q Prefectural Board of Education, which had recruited her and spectacularly upgraded her skills and abilities in educational counselling. She was given a special duty (guidance counselor) at her high school and sufficiently demonstrated her abilities during that time. She was the first person to take on that position, and she handled the duty like a professional and was promoted to another workplace. In her late 40s, she built a network of organized support at her new school during the first half of her new position. She devoted herself to the duty like she had at the previous school. She was thanked by the coworker who collaborated with her, and she acquired wide trust. However, during her latter half of her employment, the vice principal was transferred and implemented a management system with an old political style. They directed a critical look at educational counselling, abolished that post, and moreover, limited her duty while casting a suspicious glance at her. They gradually strengthened the education management, mentally cornering her and driving her toward having a hostile relationship. Finally, they induced her to move to another workplace. She then entered her 50s. Her last workplace was a special school where all the

contradictions within the education system of the Q Board of Education accumulated. The contradictions at the school were very significant. The problem became so troublesome that it was absolutely impossible to deal with privately. She appealed to the committee for a solution to the problem, but this proved to be in vain. She developed a psychological condition close to burnout and retired a year before her intended retirement age.

During our interview, she reflected on that time and spoke about her motivation that had made her devotedly involved in the troubles of her students. The following details her feelings:

A multifaceted and complicated factor got entangled in the consultation of the students. I was able to touch not only the inside or psychic reality of the students but also various external factors in real world directly. And I often learned there were a lot of solvable cases when I really wrestled with them. Even if I worked hard on those problems, I might not necessarily lead one correct answer. That's why I found it creative and challenging. It was powerful charm that only a teacher could experience. If I were a counselor, I might not have experienced it. I felt it was worth doing. So, I was really thankful that I was a teacher and not a school counselor at that time.

This narrative could be a turning point in the life story of her profession. Based on the interview, the author knew that she had faced challenges not only in her job duties but also in her personal life in the past. When the author asked her the reason she did not burn out and how she was able to sustain herself, she chose her words carefully, as follows:

When I worked on a problem-solving with a student, I was often able to get a hint for the solution of my own problem in parallel with the student's one. That is why I was able to make it through a challenging period in my personal life.

Narrative practice for self-recovery

In Japan, educational counselling has developed within the teaching culture, although the thought of counselling was planted within teachers by the GHQ after World War II. Teachers were requested to help students develop individually and, at the same time, to instruct students collectively. Various allocation methods were possible in terms of how they allotted their time and energy for groups or individuals based on the nature of their locality and the spirit of the times. In the district where Tanaka had worked, the counselling method declined and was replaced by psychological counseling. So she went along with this trend and learned psychological counseling. For financial reasons and others, the teachers' psychological counseling declined, as well as the counselling commonly used by school counselors.

In the context of the region and the times, Tanaka had difficulty with the educational counselling and became depressed in a psychological condition that was close to burnout. Today, people of various educational support professions, including school counselors and school social workers, cooperate and collaborate under the policy of "the team of school." Educational counselling has developed into such a modern form, but teachers in the intermediary phase of the transitional period are denied and removed from their positions. Therefore, it is thought that her maladjustment was caused by a social problem and is likened to social pathology.

What was it to have her narrative promoted with the accompaniment of a therapist when she had been disappointed? At the beginning, the content of her narrative was as follows: the know-how of building a team system in educational counselling, her difficulties with her new creation, the succession to the next generation, etc. Recalling her various memories, such as her difficulties creating her team

support systems, she felt relieved and did not withhold the expression of her feelings. She did not mind expressing her educational considerations or her pride. She also broke the silence about the tacit consent between teachers, which was an accompanying hesitation of having a similar profession. The determining factor of such a process is not simply a formality of the interview technique.

It is thought that the therapist met her in the state of a human person as a whole. He did not conduct himself in the manner of a medical expert who was making a psychological assessment but, rather, met her like *Ich und Du* ("I and thou") in the domain of *das Zwischen* ("the between") (BUBER, 1923) at that time. He was able to listen to a narrative story without fixing the role of the therapist and the client in narrative practice. He met her in the domain of "the between" (*ma* or *Aida*), which is relevant to the concept of "negative capability" (KEATS, 1817) or "impersonality" (ROGERS, 1951), not only in the clinical psychological interview but also in narrative practice.

When an interviewee speaks it is of deep interest and out of respect for him or her. It is a passion to listen to his or her life. In addition, it is necessary to accompany him or her to the place where they lead the interviewer. So, interviewers always need to have a readiness to accompany him or her. In some cases, the therapist may be in danger of transforming themselves through narrative practice. The strength of an interviewer (therapist) is a tacit premise for narrative practice. It can be naturally imagined that this is the reason they jointly build a new life story. In this way, it is thought that soul making could be carried out in such a transitional boundary zone.

Conclusion

In this study, the authors investigated an embodied understanding of narrative practice. By

elaborating the related culture-specific concept in Japan, especially *ma*—the boundary zone—it could be indicated that the action of boundary making has the potential to create new connections within personal life events. It is worthy to explore how self-representation is progressively constructed in the boundary zone (MORIOKA, 2005). The authors could indicate, through some clinical vignette, how meaning-making semiotic activity is generated and forms the dynamism of tension around opposites. Personal narratives can be created in the boundary transitive zone. Narrative practice can be applied to space and potential space where meaning making is activated. It facilitates cultivating one's inner sense of self. A sense of agency can be recovered by expressing him or herself.

In terms of recovering spontaneous living responsiveness, one can obtain the power to live in the present moment and become a being in the future. The past cannot be altered; however, the meaning of past experiences may vary through dialogical practice. There is a latent resource in one's own life history for transforming negative experiences into positive ones. One may transform past events' meaning with the support of a carefully attentive other in the present moment. This is precisely the moment during which spontaneous living responsiveness emerges. We cannot forget that the living experience and the sense of agency remain in the hindsight of the personal story.

References

BOTZ-BORNSTEIN, Thorsten. **Place and Dream: Japan and the virtual.** Amsterdam: Editions Rodopi, 2004.

BRUNER, Jerome. S. **Acts of Meaning.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BUBER, Martin. **Ich und Du.** Leipzig: Insel Verlag, 1923.

CHARON, Rita. **Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness.** New York: Oxford University Press, 2008.

JOSEPHS, Ingrid E., VALSINER, Jaan & SURGAN, Seth E., The process of meaning construction: Dissecting the flow of semiotic activity. In: Brandtstädter, Jochen & Lerner, RICHARD M. (Eds.), **Action & Self Development.** Thousand Oaks, CA.: Sage. 1999. p. 257-282.

KAWAI, Hayao. **Jung Shinrigaku Nyumon** [An Introduction to Jungian Psychology]. Tokyo: Baifukan, 1971.

KAWAI, Hayao. **Monogatari to Kagaku** [Narrative and Science]. Collected works of Hayao Kawai. v. 12. Tokyo: Iwanamisyoten, 1995.

KEATS, John. **The Letters of John Keats**, ed. by H E Rollins, 2 vols (Cambridge: Cambridge University Press, 1958), i, p. 193–4. December 1817.

KIMURA, Bin. **Kankei tositenno Jiko** [The self as relationships]. Tokyo: Misuzushobo, 2005.

KLEINMAN, Arthur. **The Illness Narratives.** New York: Basic Books, 1988.

MATSUMOTO, Kakuko. Meaning construction and its transformation in narratives about "Important Music of Oneself": Introduction of music therapy into group counseling for juvenile delinquent. **Japanese Bulletin of Arts Therapy**, Tokyo: Japanese Association of Arts Therapy, 36-1/2, p. 95-103, October 2005.

MATSUMOTO, Kakuko. Meaning construction and its transformation in narratives about music with a personal meaning., In SATO, Tatsuya., MORI, Naohisa., & VALSINER, Jaan (ed.) **Making of The Future: The Trajectory Equifinality Approach in Culture Psychology.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 88-103, 2016.

MORIOKA, Masayoshi. **Monogatari Tositenno Mense-tu: Jiko no Henyo to Mimesis.** [Clinical Interview as Narrative: Mimesis and Transformation of the Self]. Tokyo: Shinyosya, 2002.

MORIOKA, Masayoshi. **Utushi Rinsyou no Shigaku** [Transition and Reflection: Clinical Poetics]. Tokyo: Misuzusyobo, 2005.

MORIOKA, Masayoshi. Voices of the self in the therapeutic chronotope: Utushi and ma. **International Journal of Dialogical Science**, Radboud University Nijmegen: International Society for Dialogical Science, 3, p. 93-108, October 2008.

MORIOKA, Masayoshi. Creating dialogical space in psychotherapy: Meaning-generating chronotope of ma. In: HERMANS, H. J. M. & GIESER, T. (eds.), **Handbook of Dialogical Self Theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012. p. 390-404.

MORIOKA, Masayoshi. How to create ma—the living pause—In the landscape of the mind: The wisdom of Noh theatre. **International Journal for Dialogical Science**, Radboud University Nijmegen: International Society for Dialogical Science, 9, p. 81-95, May 2015.

MORIOKA, Masayoshi Remembering: A Story of Loss and Recovery of the Self. **Jung Journal: Culture & Psyche**. San Francisco: The San Francisco Jung Insti-

tute, 10-1, p. 1-8, March 2016.

ROGERS, Carl. Ransom. **Client-Centered Therapy**. Cambridge Massachusetts: The Riverside Press, 1951.

ROGOFF, Barbara. **The cultural nature of human development**. New York, NY, US: Oxford University Press, 2003.

WHITE, Michael. and EPSTON, David. **Narrative means to therapeutic ends**. New York: Norton, 1990.

VALSINER, Jaan. **Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2007.

VALSINER, Jaan. and VAN DER VEER, René. **The Social Mind: Construction of the idea**. New York: Cambridge University Press. 2000.

Recebido em: 17.06.2019

Aprovado em: 04.08.2019

Masayoshi Morioka Ph.D. Ritsumeikan University. Professor, College of Comprehensive Psychology, Ritsumeikan University, received Ph.D. from Kyoto University. His main field is the narrative-based approach to psychotherapy and researching the common factors of therapeutic conversations. Another concern is the cultural-historical approach to human character formation and the mind-body problem, both in the East and universally. Clinical Psychologist. E-mail: mmt21306@pl.ritsumei.ac.jp

Ritsumeikan University, 2-150, Iwakuracho, Ibarakishi, Osaka Prefecture. Telephones; +818049720034

Kakuko. Matsumoto Ph.D. Mukogawa Women's University. Clinical work for juvenile delinquent, young and elderly prison inmates with special needs. Associate professor at Mukogawa Women's University. Ph.D. from Nara Women's University. Registered Music Therapist (Japan), Certified Clinical Psychologist, Certified Art Therapist, Certified Public Psychologist. E-mail: kakukom@mukogawa-u.ac.jp

Mukogawa Women's University, 6-46, Ikebiraki-cho, Nishinomiya-shi, Hyogo Prefecture. Telephones; +81798459851

Koichi Hirose Ph.D. Aichi University of Education. Narrative practice to teachers, committee member of city's education board. Trainer for candidates of the clinical psychologist. Professor at Aichi University of Education. Ph.D. from Kyoto University. Certified Clinical Psychologist, Certified Public Psychologist. Studying the construction of agency from the various viewpoints in human science. E-mail: youngian@aecc.aichi-edu.ac.jp

Aichi University of Education, 1, Hirosawa, Igaya-cho, Kariyashi, Aichi Prefecture. Telephones; +81566262725

RECITS D'ENSEIGNANTS A PROPOS DE L'EDUCATION A LA VIE: UN EXEMPLE DE L'APPROCHE NARRATIVE ET BIOGRAPHIQUE AU JAPON

■ SUNAMI INOUE

<https://orcid.org/0000-0001-8527-0269>

Université de Strasbourg

RÉSUMÉ

L'article a deux objectifs. Le premier consiste à présenter une partie de la recherche mobilisant les récits d'enseignants à propos de la vulnérabilité des enfants japonais d'aujourd'hui. Les crises économiques et l'adoption progressive de politiques néolibérales depuis les années 1980 affectent les sphères éducatives tant scolaire que familiale. Les écoles sont confrontées, d'une part, aux nouvelles exigences sur les résultats d'apprentissage des élèves et d'autre part, à la manifestation, chez les écoliers, de différents problèmes sur le plan psychosocial et comportemental. Le phénomène de l'éducation à la vie s'inscrit dans ce contexte de l'inégalité grandissante. Les entretiens compréhensifs et narratifs menés avec les enseignants ont permis de comprendre que les enseignants s'engagent pour l'éducation à la vie selon leur sensibilité éthique dont l'analyse a permis de dégager trois catégories: amour, responsabilité, conviction. Ce résultat a mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la « vie » qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques. Dans un deuxième temps, l'article vise à situer l'usage de l'approche narrative et biographique de la recherche présentée dans un contexte japonais. Il suggère, enfin, une perspective de recherche potentielle auprès d'enseignants au Japon.

Mots-clefs: Récit d'enseignant. Vulnérabilité. Action sociale. Individuation. Japon.

ABSTRACT

TEACHERS' STORIES ON LIFE-FOCUSED EDUCATION: AN EXAMPLE OF THE NARRATIVE AND BIOGRAPHICAL APPROACH IN JAPAN

This article has two objectives. The first is to present some of the research that mobilize teachers' stories on the vulnerability of Japanese children today. Economic crises and the gradual adoption of

neoliberal policies since the 1980s have affected both school and family education. Schools are confronted, on the one hand, with new requirements on student learning outcomes and, on the other hand, with the manifestation of different psychosocial and behavioural problems in schoolchildren. The phenomenon of Life-focused education is part of this context of growing inequality. The comprehensive and narrative interviews conducted with teachers made it possible to understand that teachers are committed to Life-focused education according to their ethical sensitivity, the analysis of which allows to identify three categories: love, responsibility and conviction. This result highlighted the dynamics of the phenomenological correspondence between teachers' perception of "life" in relation to their students and their pedagogical practices. In a second step, the article aims to situate the use of the narrative and biographical approach presented here in a Japanese context. Finally, it suggests a potential research perspective in dealing with teachers in Japan.

Keywords: Teacher's story. Vulnerability. Social action. Individuation. Japan.

RESUMEN **HISTORIAS DE MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA: UN EJEMPLO DEL ENFOQUE NARRATIVO Y BIOGRÁFICO EN JAPÓN**

El artículo tiene dos objetivos. El primero es presentar algunas de las investigaciones que movilizan las historias de los profesores sobre la vulnerabilidad de los niños japoneses de hoy. Las crisis económicas y la progresiva adopción de políticas neoliberales desde los años ochenta han afectado tanto a la educación escolar como a la familiar. Las escuelas se enfrentan, por una parte, a nuevos requisitos sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y, por otra, a la manifestación de diferentes problemas psicosociales y de comportamiento en los escolares. El fenómeno de la educación para la vida forma parte de este contexto de creciente desigualdad. Las entrevistas exhaustivas y narrativas realizadas con los docentes permitieron comprender que éstos están comprometidos con la educación para la vida de acuerdo con su sensibilidad ética, cuyo análisis permitió identificar tres categorías: amor, responsabilidad y convicción. Este resultado puso de relieve la dinámica de la correspondencia fenomenológica entre la percepción de la "vida" de los profesores en relación con sus alumnos y sus prácticas pedagógicas. En un segundo paso, el artículo pretende situar el uso del enfoque narrativo y biográfico de la investigación presentada en el contexto japonés. Por

último, sugiere una potencial perspectiva de investigación para los profesores de Japón.

Palabras clave: Historia del profesor. Vulnerabilidad. Acción social. Individuación. Japón.

RESUMO

HISTÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO PARA A VIDA: UM EXEMPLO DA ABORDAGEM NARRATIVA E BIOGRÁFICA NO JAPÃO

Este artigo tem dois objetivos. O primeiro é apresentar algumas das pesquisas que mobilizam as histórias dos professores sobre a vulnerabilidade das crianças japonesas de hoje. As crises econômicas e a adoção gradual de políticas neoliberais, desde a década de 1980, afetaram a educação escolar e familiar. As escolas são confrontadas, por um lado, com novas exigências sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e, por outro lado, com a manifestação de diferentes problemas psicossociais e comportamentais nas crianças em idade escolar. O fenômeno da educação para a vida insere-se nesse contexto de crescente desigualdade. As entrevistas abrangentes e narrativas realizadas com professores permitiram compreender que os professores estão comprometidos com a educação para a Vida de acordo com a sua sensibilidade ética, cuja análise permite identificar três categorias: amor, responsabilidade e convicção. Esse resultado destacou a dinâmica da correspondência fenomenológica entre a percepção dos professores de “vida” em relação aos seus alunos e suas práticas pedagógicas. Em um segundo passo, o artigo visa situar o uso da abordagem narrativa e biográfica que aqui se apresenta em um contexto japonês. Finalmente, sugere uma perspectiva potencial de pesquisa ao lidar com professores no Japão.

Palavras-chave: História do professor. Vulnerabilidade. Ação social. Individuação. Japão.

Introduction

En septembre 2012, après avoir terminé mon master dans une perspective d'éducation comparée (titre du mémoire: L'éducation du fait religieux à l'école élémentaire - Sur la région d'Alsace), j'ai débuté mon doctorat à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg. Les deux années d'études de master m'avaient pourtant conduite à abandonner, au moins provisoirement, l'approche compa-

rative et à me centrer sur la société et l'éducation japonaise. En effet, l'écart épistémologique important qui existait entre l'éducation en France et au Japon m'avait amenée à m'interroger sur la comparabilité entre les deux. À l'époque, une approche anthropologique me semblait plus pertinente étant donné que mon intérêt se tournait vers la découverte des idiosyncrasies dans l'éducation au Japon à la

lumière de celle en France. Une prise de distance avec mon pays d'origine dans lequel j'ai été éduquée jusqu'à l'âge adulte s'imposait.

C'est à partir de cette posture initiale que j'ai commencé à m'intéresser à la thématique de l'éducation à la vie (*inochi*) au Japon: les objectifs étaient, d'une part, d'analyser et de décrire ce que disent les enseignants japonais sur la vie (*inochi*) et sur l'éducation à la vie (*inochi*) du point de vue anthropologique et d'autre part, de mieux comprendre leurs pédagogies et les éventuelles difficultés liées aux situations pédagogiques ou d'intervention dans le cadre de l'éducation à la vie. En adoptant une démarche inductive, je suis partie sur le terrain d'étude pour rencontrer les enseignants susceptibles de m'aider à avancer dans cette entreprise. Notons que malgré l'existence de nombreuses études sur l'éducation à la vie, je n'ai pas, à ce jour, trouvé celles faisant état des pratiques enseignantes concrètes ou leurs paroles directes sur ce sujet. Ce contexte m'a davantage orientée vers le primat du terrain sur la théorie (induction).

Dès que j'ai commencé à réaliser des entretiens avec les personnels d'école, une chose m'a frappée: ils étaient, avant tout, des professionnels de l'éducation, soucieux de leurs élèves et consciencieux de leurs missions éducatives. Cela ne correspondait pas tout à fait à la représentation que j'avais, inconsciemment, d'eux. En effet, l'opinion publique et les discours sur l'éducation diffusés dans les médias donnent plutôt une image négative des métiers de l'éducation qui font l'objet de critiques sévères: les fonctionnaires, qui bénéficiaient d'une stabilité financière à l'époque de la crise économique, devraient rendre service au peuple, travailler à la hauteur de leur salaire; une baisse de la performance des élèves à l'échelle nationale ou internationale (ex. PISA) serait liée à l'incompétence des enseignants; lorsque les problèmes de violence et

de harcèlement surviennent avec une gravité différente (l'élève victime peut se suicider ou non), les écoles et les enseignants sont attaqués plus que jamais. Sans nier leur responsabilité et aussi l'existence de professionnels peu exemplaires vis-à-vis des élèves, il y a quelque chose de « trop » dans la manière de leur imputer la cause des problèmes de violence et de harcèlement. La notion de « boucs émissaires »: sans doute que cette expression illustre assez correctement le traitement que leur réserve la société japonaise.

Le mépris relatif que j'avais inconsciemment pour eux était une construction sociopolitique dont la racine profonde se trouvait dans l'histoire du Japon qui datait exactement de la modernisation (ou de l'occidentalisation) survenue au cours de la deuxième moitié du 19^e siècle: l'éducation moderne a été subordonnée à la politique gouvernementale de manière qu'on ne puisse reconnaître que l'utilité de l'éducation pour l'intérêt politique global (ex. augmenter le capital humain, former des sujets dévoués à l'État etc.). Cette vision utilitariste de l'éducation est encore très présente dans la culture gouvernementale d'aujourd'hui. Cela se manifeste sous une forme d'inférence et de contrôle sur l'enseignement et les enseignants par le biais de l'obligation d'utiliser des manuels scolaires approuvés par l'État. La liberté pédagogique des enseignants est relativement réduite, ce qui fait que la reconnaissance professionnelle et l'individualité des enseignants sont structurellement limitées.

Il y a eu différentes formes de revendications de la part des acteurs éducatifs au cours de l'histoire. Le mouvement de l'éducation nouvelle qui a surgi dans la période correspondant à l'entre-deux-guerres et qui a été mené par les pédagogues-praticiens du terrain scolaire est le plus symbolique. À l'époque où les enseignants étaient considérés comme

des « machines à enseigner » et étaient censés essentiellement transmettre efficacement et fidèlement les contenus d'enseignement que seul l'État avait à décider (HASHIMOTO, 2015, p. 25), le mouvement de l'éducation nouvelle représentait, sur le plan professionnel, un réveil du métier d'enseignant se saisissant de l'éducation des enfants – les enseignants réfléchissant et agissant par eux-mêmes. En outre, ce mouvement s'inscrivait dans un mouvement démocratique plus large touchant la société entière qui a vu son apogée dans les années 1910 et 1920: une revendication du suffrage universel, de la liberté d'expression dans les journaux et par là même, d'une éducation plus en adéquation avec cette mutation sociale. Ce mouvement démocratique remonte à cent ans en arrière. De nos jours, la société japonaise est, de manière générale, plus démocratisée au niveau juridique, administratif et institutionnel, et il y a aussi clairement moins de rivalités entre la politique éducative et les terrains scolaires. Malgré tout, il existe encore une culture idéologique et un certain autoritarisme gouvernemental sous-tendant un équilibre plus ou moins stable entre les deux parties, d'où la possible manipulation politique sur la représentation actuelle du corps d'enseignants.

Les effets de la conduite d'entretien de recherche sur le rapport entretenu avec le terrain

Pendant la période de mes entretiens dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai été amenée à déconstruire et à reconstruire ma représentation tout en étant impressionnée par une banalisation de l'image des enseignants mal fondée qui était implantée dans la conscience des Japonais. Une fois la reconfiguration réalisée, au-delà des contenus de ce que les enseignants m'avaient raconté comme objet direct de ma recherche, le fait de reconnaître

une certaine légitimité à leurs paroles a pris un sens sur le plan éthique et politique dans ma recherche. J'ai voulu valoriser leurs paroles. Ainsi, l'idée, quelque peu militante, de donner la parole aux enseignants est-elle née. Les enseignants qui ne sont pas généralement sollicités et à la place de qui on parle généralement des représentations qu'on en a.

Et c'est à partir de ce moment qu'un objectif supplémentaire s'est ajouté à ma recherche: il s'agissait de construire une représentation d'enseignants dans laquelle ils sont traités comme des acteurs et des sujets autonomes détenteurs des savoirs expérientiels. Dans les analyses que j'ai effectuées, leurs paroles n'étaient plus des « données » séparées d'eux-mêmes mais ces personnes sont devenues des objets d'analyse à part entière. Le fait de les prendre au sérieux et de respecter leurs paroles m'a, au fur et à mesure, conduite vers une analyse des espaces narratif et biographique qui apparaissent épisodiquement dans chaque entretien.

Posture de recherche et pratiques narratives

Je tenterai, maintenant, d'explicitier ma posture exprimée jusqu'à présent entre la théorie et l'épistémologie, ne serait-ce que comme un préambule à une perspective de recherche que j'évoquerai à la fin de cet article et qui apportera plus de détails.

Premièrement, les objectifs de ma recherche s'articulent, en arrière-plan, avec l'action sociale par l'usage de l'approche biographique et autobiographique ayant, historiquement, pour but de donner la parole à des acteurs sociaux qui, d'habitude, n'en ont pas ou sont représentés par d'autres: ce sont souvent des ouvriers, des vieilles personnes, des analphabètes (PINEAU et LE GRAND, 2013) etc. avec une finalité orientée vers l'action, la compréhension, l'émancipation (PINEAU et JOBERT,

1989; HABERMAS, 1976) et la conscientisation (FREIRE, 1974). Si le cas des enseignants japonais ne correspond pas tout à fait aux situations dans lesquelles se trouvent ces populations opprimées et qui sont rarement l'objet de l'intérêt des savants, je souligne plutôt ma perspective pédagogique (ou andragogique) qui est cohérente avec l'idée d'un exercice de la pratique démocratique chez les enseignants japonais. Je me réfère, à ce propos, à l'esprit de la philosophie sociale de John Dewey (2014), cherchant expressément à appliquer une réflexion philosophique aux questions socio-politiques et s'engageant dans la théorie et la pratique de la démocratie à travers la première moitié du 20^e siècle dans le contexte états-unien – l'époque de la grande industrie, de la grande finance, du gouvernement centralisé, du marché international et de la guerre mondiale où les individus s'étaient perdus dans l'aliénation, dans l'inégalité, dans le vide existentiel et dans l'impuissance pour contrôler leur situation. Une des préoccupations principales de Dewey était d'aider les individus contemporains à identifier par eux-mêmes les troubles dont ils pâtissent. Cette condition est, d'après le philosophe, indispensable « pour endiguer et transformer les situations » (ZASK, 2015, p. 21) générées par des multiples « dysfonctionnements sociaux (domination, exploitation, déficit de reconnaissance, humiliation, mépris, etc.) » (*Ibid.*, p. 20), dont les populations concernées sont victimes. Vu le contexte japonais dans lequel se trouvent les enseignants, l'action sociale à mon sens devrait être comprise comme une promotion de l'individuation, de la réflexivité et de l'esprit critique au sens émancipateur à travers les exercices narratif ou biographique. Nous reviendrons sur ce point à la fin du texte, dans la partie « conclusion et perspective ».

Si le premier point concernait ma posture par rapport à la population d'enseignants, le

second se rapporte à un enjeu de la recherche en sciences de l'éducation. En effet, le fait de valoriser les paroles des acteurs du terrain – leurs connaissances expérientielles personnelles et professionnelles – peut contribuer à développer la recherche à la fois empirique et qualitative, ce qui représente un potentiel pour déconstruire ou dépolitiser, reconstruire ou renouveler le regard des scientifiques sur les acteurs éducatifs qui sont porteurs d'un grand intérêt pour la recherche selon mon point de vue. Autrement dit, cela implique un travail d'explicitation et de prise de distance des chercheurs japonais avec les aspects axiologiques et épistémologiques sous-tendant l'éducation en tant que culture dans laquelle ils se baignent. Ma façon de problématiser l'orientation de la recherche en sciences de l'éducation est due au fait, sans doute, de la distance à la fois géographique et axiologique que j'ai en tant que chercheuse d'origine japonaise formée en France.

Les sections suivantes de cet article consistent en un exposé d'une partie de ma recherche doctorale ayant recours aux récits d'enseignants au sujet de l'éducation à la vie à l'école primaire au Japon. D'abord, une description contextuelle présente la complexité des manifestations de la vulnérabilité chez les enfants en primaire, observée tant en milieu scolaire qu'au sein de l'environnement familial et social, qui a donné émergence à l'éducation à la vie. Ma problématique s'oriente ensuite vers les pratiques pédagogiques d'éducation à la vie conjointement et vers les points de vue à la fois professionnels et personnels des enseignants portés sur les problèmes (ou la vulnérabilité) de leurs élèves. Enfin, l'analyse des récits d'enseignants met en lumière le processus selon lequel chaque enseignant construit sa propre représentation de l'éducation à la vie tout en donnant un sens à son action auprès de ses élèves. À l'issue de cet exposé,

je mènerai, pour conclure, une réflexion sur la perspective de recherche fondée sur l'approche narrative et biographique auprès d'enseignants au Japon.

Aspects contextuels

Au Japon, depuis 2-3 décennies, on observe une vulnérabilité des écoliers sur le plan psychosocial et comportemental qui se manifeste de plusieurs façons: faible estime de soi, capacité relationnelle et communicationnelle insuffisante, refus d'aller à l'école, tendance dépressive et suicidaire notamment à la suite d'expériences de violences à l'école. Les causes de ces problèmes sont multiples et complexes, mais le facteur déclencheur se trouve dans la crise économique suivie de l'avènement d'une politique néolibérale depuis les années 1980.

La politique néolibérale consiste à déréguler les échanges pour augmenter la compétitivité dans les différents secteurs en même temps qu'à diminuer les dépenses publiques. Désormais, les écoles publiques sont impliquées dans cette logique qui les évalue en fonction de leur compétitivité tant à l'échelle nationale qu'internationale (ex. le test international de l'OCDE, PISA). Autrement dit, ceci accélère l'élitisme, renforce l'hyper-compétitivité, accentue l'aspect discriminatoire de l'institution scolaire et entraîne une inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves.

Cette inégalité grandissante affecte aussi l'éducation familiale. Dans les années 2000, le ministère de l'Éducation a commencé à employer l'expression « une certaine baisse de la capacité éducative de la famille ». En effet, les enseignants constatent des changements assez marquants chez les jeunes générations, par exemple, une augmentation des élèves qui n'ont pas l'habitude de patienter, de respecter la vie collective (gêner les cours, se comporter égoïstement etc.) ou alors qui n'ont pas

une saine hygiène de vie (ne pas prendre de petit-déjeuner, dormir tard etc.) (FURUICHI et KATO, 2005). D'un autre côté, ceci renvoie à la question de la parentalité. Au Japon, il existe une tendance aux dysfonctionnements parentaux: on peut citer, par exemple, la névrose de la jeune maman (femme au foyer), la surprotection des enfants, l'éducation précoce excessive, le manque de participation et de présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile etc. (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, 2005).

D'après plusieurs études menées sur la question d'une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille », il est possible de distinguer deux types de « parents ». Le premier est un groupe de parents dit « éduquants » qui sont très motivés et planifient de A à Z l'éducation de leur enfant. Le second groupe comprend ceux qui ne s'en occupent pas ou ne peuvent pas s'en occuper pour diverses raisons. Il y a de plus en plus d'écart entre ces deux types de parents. Les indicateurs de ce phénomène sont d'une part le niveau d'étude de la mère, et le revenu familial d'autre part (HAMANA, 2011). Autrement dit, c'est le capital intellectuel et financier de la famille qui est en jeu.

Quel est le rapport entre « une certaine baisse de la capacité éducative de la famille » et les comportements problématiques chez les élèves ? En fait, l'émergence des parents éduquants ou de la « parentocratie »¹ correspond à celle de la politique de dérégulation, responsabilisant la famille et lui donnant la liberté de choix en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les parents ont tendance à

¹ Le terme est utilisé par un sociologue britannique Philippe Brown dans les années 1990. La « parentocratie » renvoie au contexte social de post-méritocratie où le choix en matière d'éducation se base sur des capitaux financiers et les attentes des parents plutôt que sur les compétences et les efforts de l'enfant (BROWN, 1995).

préparer stratégiquement le parcours scolaire de leurs enfants. Concrètement, ces « parents éduquants » choisissent et donnent à leur enfant des apprentissages répondant, qualitativement et quantitativement, aux critères scolaires attendus dès la petite enfance. Ils ne manquent pas, pour cela, de supports d'informations et pédagogiques sur le marché de l'éducation. En effet, les « parents éduquants » sont en général mieux dotés en termes de capital intellectuel, culturel et financier; ils sont aussi souvent des consommateurs importants de divers « produits » en matière d'éducation (*Ibid.*, p. 97), comme les écoles à bachotage et les diverses formes de soutien scolaire privé. Par conséquent, si le temps consacré à un apprentissage supplémentaire et extrascolaire des enfants augmente, le temps de récréation et de détente diminue. Le souci, c'est que pour l'enfant en âge scolaire, jouer avec les autres est aussi important sur le plan social et du développement personnel; en jouant, les enfants apprennent à communiquer, à coopérer, à penser à l'autre, à négocier, à patienter mais aussi les règles de vie commune (ne pas faire de mal aux autres, respecter la règle etc.). L'excès de parentocratie, en ce sens, est préjudiciable à l'autonomie et au développement naturel et nécessaire des enfants.

Pour résumer, si les « parents éduquants » s'occupent passionnément de l'éducation de leurs enfants, et même si c'est par amour, ils ont tendance à accorder un peu trop d'importance aux apprentissages, au détriment d'autres choses aussi essentielles et plus fondamentales pour les enfants. C'est, par exemple, un comportement, une attitude, une valeur minimum pour mener une vie collective à l'école qui préoccupe les enseignants.

La société japonaise est relativement conservatrice par rapport au rôle des hommes et des femmes avec, dans l'idéal, l'homme au travail, la femme à la maison. Par ailleurs, la

culture d'entreprise japonaise accorde une grande importance à la disponibilité des salariés au détriment de la vie familiale. Ces conditions entraînent une relative absence paternelle dans l'éducation familiale et le problème de la nervosité de la mère au foyer quant à l'éducation de son enfant, qui peut aller jusqu'à la maltraitance.

Le cas des familles monoparentales est encore différent. Le parent masculin est souvent contraint de gagner suffisamment et doit partir tôt de son travail pour s'occuper de son (ses) enfant (s). Pour le parent féminin, il n'y a quasiment pas de travail stable. Donc il est souvent nécessaire d'avoir plusieurs (petits) boulots en même temps et cela s'accompagne d'épuisement. Sauf s'il y a des proches qui aident au quotidien, la vie familiale s'expose à une grande précarité et ne se déroule pas dans des conditions favorables sans soutiens sociaux, financiers, psychologiques. Il est de plus en plus connu que la situation des enfants issus de familles monoparentales est défavorisée; elle se traduit par des problèmes de santé et d'hygiène, de pauvreté matérielle, culturelle et sociale, des difficultés à suivre les cours à l'école etc. Il y a aussi un grand risque de reproduction sociale dans l'avenir de ces enfants.

Vu les différents problèmes parentaux liés aux différentes problématiques sociétales, on constate qu'il n'y a pas une seule « baisse de la capacité éducative de la famille », mais plusieurs. Ce sont les conséquences négatives des valeurs prônées par la société, de la structure sociale et de stratégies politiques.

Dans ce contexte complexe, les terrains scolaires sont confrontés non seulement à la pression qui pèse sur les élèves en termes d'apprentissage, mais aussi à divers problèmes sur le plan du développement psychosocial plus ou moins liés aux conditions de la vie familiale des enfants. L'inquiétude des responsables

éducatifs a évolué: dans un premier temps, ils se préoccupaient de l'adaptation de la jeune génération à la vie sociale et collective dans le souci de former les futurs membres de la société. On appelait la promotion en ce domaine l'« éducation du cœur » en traduction littérale du japonais. Mais les choses se sont aggravées, et on problématise ceci de plus en plus au niveau de la « vie » au-delà de la socialisation intentionnelle des élèves. Il s'agit de ce qu'on appelle l'« éducation à la vie » en apprenant aux élèves à se respecter soi-même (la connaissance de soi, l'estime de soi, l'épanouissement, la santé mentale en général), à respecter les autres (penser aux autres, créer une relation amicale et respectueuse avec les camarades, ne pas faire de mal, ne pas avoir recours à la violence), à respecter la vie (que ce soit des animaux, des végétaux ou des hommes) ainsi que le fait d'être en vie (la vie physique, mentale, spirituelle, et le lien familial, humain, solidaire etc.) au sens où Damus (2016) exprime par l'expression « condition humaine ».

De tels enjeux d'éducation renvoient à un espace informel plutôt qu'à une éducation formelle au sens institutionnel. Cela veut dire que le contenu et les modalités de transmission peuvent varier selon les enseignants. Leur initiative, leur sensibilité en matière d'éthique et leur capacité pédagogique jouent un rôle essentiel. Concrètement, comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie ? Autrement dit, comment problématisent-ils les conditions de vie scolaire et extrascolaire de leurs élèves et comment s'investissent-ils dans leurs pratiques de l'éducation à la vie ?

Aspects méthodologiques

J'ai mené une étude dans le cadre de ma recherche doctorale entre 2012 et 2017. Le terrain choisi était les écoles primaires publiques

dans la ville de Kyoto au Japon. La cible d'étude était les personnels de ces écoles. Je leur ai soumis un questionnaire et ai mené des entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis d'établir une représentativité des réflexions sur l'éducation à la vie chez les professionnels éducatifs à Kyoto. 14 personnes ont fait, par la suite, l'objet d'entretiens individuels et compréhensifs (KAUFMANN, 2011) afin d'examiner de plus près leurs opinions et leurs pédagogies pour l'éducation à la vie.

Une des visées de ce travail se rapportait à l'ethnographie de l'éducation ayant pour objectif de comprendre le déroulement des activités quotidiennes du point de vue des acteurs (WOODS, 1990). L'ensemble des méthodes de recherche s'inscrivait dans une perspective qualitative. Une approche narrative – le récit de vie² – a été mobilisée notamment dans la phase d'entretiens de manière à intégrer, dans ma grille d'entretien, les éléments biographiques tels que l'histoire personnelle et les expériences professionnelles.

En termes techniques, ce travail est un type de recherche inductive. Autrement dit, il s'agit d'une construction conceptuelle et théorique étroitement liée aux données empiriques apparentée à la *grounded theory*³. L'analyse a été effectuée à l'aide de l'analyse des données qualitatives de Miles et Huberman (2003) qui se caractérise par l'approche matricielle ayant pour but de combiner les études de cas pour examiner chaque entretien en profondeur (orienté cas) et les analyses transversales en vue d'une généralisation (orienté variable). Cette méthode

2 Ici, je me réfère à la définition du récit de vie qu'il est conçu par Daniel Bertaux (2016, p. 35): « il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. »

3 Par opposition à la démarche hypothético-déductive, la *grounded theory* est une méthodologie générale visant à développer une théorie fondée dans des données systématiquement recueillies et analysées (GLASER et STRAUSS, 1967).

a permis de mettre en lumière le processus par lequel les enseignants s'engagent dans la pratique de l'éducation à la vie.

Éléments théoriques

Dans la mesure où la problématique renvoie à l'action des enseignants pour l'éducation à la vie, mon cadre théorique se rapporte à l'espace éthique, notamment à la distinction opérée par Max Weber. D'après ce sociologue, « toute action d'inspiration éthique peut obéir à deux maximes profondément différentes »: l'une peut être orientée selon une « éthique de la conviction » et l'autre selon une « éthique de la responsabilité » (WEBER, 2003, p. 192). Associées originellement au métier du scientifique et du politicien respectivement, ces deux sources éthiques sont aussi applicables au métier d'enseignant (PORCHER et ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998) quand il s'agit d'agir. L'éthique de la conviction relève de l'agir selon ce que l'on croit profondément en préférant ses propres options et ses valeurs sans se soucier des conséquences que cela implique (HOTTOIS, 1996). Quant à l'éthique de la responsabilité, elle renvoie à l'agir en fonction des conséquences qu'on peut raisonnablement prévoir en prenant la responsabilité de son action. Par ailleurs, le sociologue précise que l'éthique de la conviction n'est pas identique à l'absence de responsabilité et que l'éthique de la responsabilité est non identique à l'absence de la conviction (WEBER, 2003). Cela veut dire que ce sont deux sources éthiques pures et extrêmes et qu'en réalité elles se mélangent dans une posture plus ou moins orientée vers l'une ou l'autre. Dans le cadre de la présente recherche, ces éléments théoriques ont été mobilisés dans la phase d'analyse afin d'aider à faire émerger des catégories basées sur les données empiriques.

Résultats

Un des objectifs de recherche était de mieux comprendre ce qui amène les enseignants à s'engager dans la pratique de l'éducation à la vie et, ceci, en examinant notamment le processus de la construction de sens chez eux. L'analyse a été faite à travers les trois catégories suivantes concernant les postures d'enseignants: « Amour » pour les élèves, « Responsabilité » à leur égard et « Conviction » pour leur métier d'enseignant. Les deux dernières catégories (Responsabilité, Conviction) s'inspirent du cadre théorique présenté précédemment tandis que la première (Amour) a été générée d'une façon inductive.

Amour

L'« amour » se développe à partir d'une expérience personnelle; celle de « devenir parent ». Et souvent, l'amour parental change la perception et l'attitude des enseignants pour leurs élèves. Concrètement, l'« amour » revient, par exemple pour eux, à rendre compte combien les élèves sont aimés par leurs parents, à donner l'amour à des enfants mal aimés par leurs parents, à accepter les élèves comme ils sont, à établir une relation de confiance et une communication avec les enfants. Voyant quelques exemples concrets.

Maki⁴, une enseignante de 28 ans, était enceinte au moment de l'entretien. Dans sa réponse à la question posée par l'enquêtrice « Qu'évoque le mot "vie" pour vous ? », elle s'exprime comme suit: « Quand on est enseignant, on a certaines exigences envers ses élèves. Auparavant, j'étais assez exigeante. Par exemple, je voulais que les élèves apprennent à monter à bicyclette, fassent des exercices de gymnastique sur une barre en fer etc. Mais maintenant que je suis enceinte, je me dis que s'ils sont en forme et en bonne santé, c'est déjà bien. »

⁴ Les prénoms ont été changés.

Akira, 53 ans, était enseignant dans une classe spécialisée. Au cours de son entretien, il a révélé être en deuil de son enfant qui était atteint d'une maladie incurable, ce qui contextualise davantage son propos: « [...] Une fois que j'ai eu mon propre enfant, mon point de vue et mon rapport avec les élèves ont changé. Et puis depuis que mon fils est décédé, je vois davantage les élèves avec amour. »

Tomoko, 38 ans, a déclaré que c'est à partir du moment où elle avait eu ses propres enfants qu'elle est devenue capable de parler aisément de ses idées et ses pratiques. Dans son propos, j'observe que son amour parental pour un élève est étroitement lié au sens des responsabilités en tant qu'adulte: « Les enfants à qui les parents disent "Je t'aime" depuis leur plus jeune âge développent un amour de soi en quelque sorte. Les enfants qui sont aimés par leurs parents ont en général une haute estime de soi. Mais les enfants plus ou moins maltraités deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres. [...] J'imagine que ces enfants n'ont pas été beaucoup embrassés ou que leurs parents ne leur ont pas suffisamment transmis leur amour. Comme j'ai eu beaucoup d'élèves, je m'en rends compte. Donc, quand je rencontre des enfants comme ça, je commence par leur transmettre que "moi, je les aime" et que "leur existence est importante" et que "comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas leur faire de mal". Je pense qu'on a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent, n'est-ce pas ? »

Responsabilité

L'analyse est portée sur la responsabilité de qui est en train de se faire et non pas sur la res-

ponsabilité en tant que telle comme un objet fixe. J'ai constaté, de manière générale, que le sens des « responsabilités » se développe avec le temps et avec les expériences professionnelles; c'est-à-dire plus d'ancienneté, plus de responsabilités intériorisées. Les deux témoignages suivants montrent que les événements ou les expériences significatifs vécus au cours des expériences professionnelles peuvent inciter l'émergence ou le développement de la responsabilité chez les enseignants.

Maki a eu une expérience très forte au tout début de sa carrière: un de ses élèves en CP dont la mère s'est suicidée était traumatisé et manifestait des troubles psychologiques et comportementaux dans la classe. Pour calmer son agressivité, elle a été amenée, avec toute la classe, à parler de l'amour de sa mère pour lui, l'irremplaçabilité de la vie, etc. Elle a fait montre ainsi d'une certaine maturité en matière de responsabilité par rapport à d'autres enseignants de la même tranche d'âge.

Quant à Kazuë, 34 ans, elle a déclaré que 3 ans passés dans une école spécialisée pour élèves ayant des handicaps physiques et mentaux importants au tout début de sa carrière ont été significatifs quant à sa manière de gérer, aujourd'hui, ses élèves dans un établissement ordinaire. En effet, à travers ses expériences avec les enfants et les adolescents handicapés, elle a été amenée à beaucoup réfléchir sur l'aide qu'elle pouvait leur apporter. Et puis, elle est venue enseigner dans une école ordinaire où elle a découvert que les élèves, des bien-portants, ne sont pourtant pas si heureux et manquent d'estime de soi en disant que « Je suis nul ». Ce contraste a contribué non seulement à approfondir son sens des responsabilités mais aussi à lui faire prendre conscience de l'importance de la conviction autour de la question de l'estime de soi de ses élèves.

Conviction

La « conviction » ne dépend pas d'événements particuliers survenus au cours de la vie personnelle et professionnelle des enseignants. Elle se forme et se renforce dans une temporalité plus ou moins longue.

Par exemple, Masayo, 61 ans, est retraitée depuis 1 an au moment de l'entretien. Dès le début de sa carrière, elle avait une vision plus ou moins précise et orientée des conditions de vie scolaire dans laquelle les élèves se trouvaient: les conditions étaient et restent dures car la compétition entre les élèves produit de la méfiance et de l'indifférence plutôt que de la confiance et de l'entraide. Sa conviction concernant le lien interpersonnel s'est affermie avec le temps. Dans son entretien, elle a fini par déclarer que c'est la mission des enseignants de transmettre aux élèves que le lien humain est quelque chose de très important qui rend notre vie heureuse.

Takeo, 56 ans, est un directeur d'école avec de nombreuses années d'expérience en tant qu'enseignant. Sa conviction s'est formée autour de la notion des droits de l'enfant, du bien-être et de l'épanouissement en matière de vie scolaire et de qualité de l'apprentissage. Dans le contexte actuel où les inégalités d'apprentissage se creusent, il se préoccupe d'aider les élèves en difficulté, souvent issus de familles modestes ou défavorisées, plutôt que de se conformer à la tendance politique élitiste. Cependant, je constate qu'à l'époque où il était encore enseignant, il était déjà du même avis. C'est-à-dire qu'il s'intéressait plus aux élèves en difficulté qu'à ceux qui avaient des facilités. La valeur qu'il accorde à l'égalité et aux droits de l'enfant s'est affermie avec le temps, et maintenant il déclare en avoir fait le pilier de son école.

Conclusion et perspective

Ces analyses des trois catégories - amour, res-

ponsabilité, conviction – amènent à constater la chose suivante: les enseignants s'investissent dans l'éducation à la vie selon leur perception de la « vie » construite à travers leurs expériences personnelles et professionnelles. Si un enseignant se représente l'éducation à la vie comme le souci de l'« estime de soi » de ses élèves, d'autres accordent plus d'importance, respectivement, au souci de leur développement affectif et relationnel, au problème de l'égalité des chances, à la reconnaissance du lien interpersonnel, à la prévention de la violence ou alors au respect dans sa relation avec ses élèves. La représentation qu'ils ont, chacun, est étroitement liée à leur champ d'intervention en termes d'éducation à la vie. Dans ce sens, j'en conclus que cet ensemble de résultats a notamment mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la « vie » qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques.

Pour terminer cet article, discutons en termes de perspectives de recherche narrative et biographique au Japon, en particulier, auprès des enseignants. Dans l'exposé précédent, les récits d'enseignants sont principalement portés sur la vulnérabilité de leurs élèves. Mais si j'admets ouvrir les enjeux de l'éducation à la vie sur un horizon plus large, la vulnérabilité concerne également les enseignants: le surmenage, le burn-out, la dépression, la réorientation professionnelle sont des phénomènes récurrents au Japon. Dans ce sens, les récits d'enseignants incarnent l'intérêt dans le champ de la sociologie, associé à l'ethnographie de l'école, permettant un nouveau regard compréhensif, au sens webérien (1995), sur plusieurs problématiques: entre autres, comme le suggère Bernard (2014) l'analyse des carrières professionnelles en éducation, des satisfactions comme des souffrances qui leur sont liées; l'étude des

politiques éducatives et de leur acceptation ou des résistances que celles-ci engendrent auprès des enseignants. Ces thématiques me semblent être parfaitement en concordance avec le contexte japonais.

Un autre aspect concerne la question de l'individu. Un certain décalage entre l'individu occidental et celui japonais (ou asiatique) contribuant au contraste au niveau des faits et des enjeux de l'approche narrative et biographique dans ces deux mondes est déjà exprimé, explicitement ou implicitement (SUEMOTO, 2011; MAEHIRA, 2011). Cette remarque se rapporte, par exemple, au travail de Louis Dumont en anthropologie comparatiste saisissant la caractéristique essentielle de la société occidentale en matière d'individualisme (DUMONT, 1977) et celle indienne en matière d'holisme (*Ibid.*, 1966). La dichotomie entre l'individualisme et l'holisme favorise l'idée du déterminisme culturel et peut amener à un enfermement culturel (affirmation individuelle comme une invention occidentale à l'opposé du collectivisme) de la posture des usagers, lorsque ces théories convergent plus ou moins avec l'idée avancée par ces derniers. Tout en reconnaissant un certain éclaircissement qu'apporte cette démarche culturaliste à la compréhension des faits et des enjeux de la pratique narrative et biographique au Japon, il me paraît que la notion de l'« individuation » apporte plus de contributions au développement dans ce domaine.

L'individuation est une notion psychologique et philosophique. La psychanalyste austro-américaine Margaret Malher a utilisé ce terme pour décrire une étape de vie de la petite enfance quand le nourrisson s'émancipe de sa mère avec laquelle il était en état de « symbiose » (1980). La psychanalyste Carl Jung, quant à lui, a situé l'étape de l'individuation à l'âge adulte. Pour lui, l'individuation ne renvoie pas simplement au fait d'être quelqu'un

de singulier mais aussi au fait d'atteindre un état d'accomplissement de soi: c'est un aboutissement. Cette conception jungienne devrait être liée avec l'adulte d'aujourd'hui qui n'est pas forcément considéré comme un aboutissement: la perception contemporaine est que l'individu n'est jamais achevé (LAPASSADE, 2000) et qu'il est en évolution continue – la prémisse rendant possible tout ce qui est lié à l'apprentissage des adultes. Mais retenons ici que l'individuation est un processus du développement personnel menant l'individu d'un état de l'autonomie psychologique à un autre.

C'est dans cette perspective de l'individuation que je porte l'intérêt à la fois social et éducatif à la pratique et la recherche narrative et biographique au Japon. Il est vrai qu'il y a, chez les Japonais, une tendance selon laquelle le collectif prend le pas sur l'individu qui dissimule son soi derrière le groupe auquel il appartient par crainte des regards des autres et par habitude de leur savoir-être et savoir-vivre. Du point de vue psychologique, il y a une sorte de fusion plus ou moins confortable entre le soi et le collectif. La logique de l'individuation impose un détachement psychologique du soi du collectif au lieu de se faire représenter, par exemple, par sa famille, par son entreprise ou par sa profession, sans que le soi et le collectif soient en opposition. J'insiste sur ce point dans la mesure où l'individuation est symboliquement l'émancipation, qui donne naissance à un sujet capable d'auto-expression, et par là même, à l'identité narrative (RICŒUR, 2013).

Est-ce que l'approche de l'individuation est un grand défi pour les Japonais ? En me basant sur mes expériences avec les enseignants narrants, je dirais que les individus japonais sont prêts à franchir l'état fusionnel avec le collectif en mettant en œuvre un processus de l'individuation: en racontant leurs pratiques et leurs expériences professionnelles, en faisant le lien avec leur histoire personnelle, il s'est produit,

un moment donné, une découverte de soi, de leurs besoins et de leur désir de fabriquer leur histoire. J'interprète cela comme un début de conscientisation du fait qu'on a quelque chose « à raconter » - quelque chose qui fait sens pour soi, et qu'on n'est pas Monsieur ou Madame tout le monde. Certains semblaient bien profiter de l'entretien pour en faire un exercice d'argumentation réflexive. D'autres ont fini par dire « merci » à la fin de leur entretien, conscients ou non, agréablement surpris après avoir émis leur discours et exprimé leur histoire, choses auxquelles ils ne s'attendaient pas. Ces différentes réactions positives me font penser que le premier apport de l'approche narrative et biographique ne serait pas une conséquence de l'individuation dans le contexte japonais où culturellement l'individu a tendance à s'autocensurer toute expression spontanée, ce qui réduit, en conséquence, les occasions de prise de conscience de soi ainsi que le développement d'un esprit critique.

Cette problématique contextualise la mission sociale et éducative des chercheurs employant l'approche narrative et biographique en faisant du récit de vie un outil de conscientisation, de compréhension et d'émancipation, ne serait-ce que pour la population d'enseignants. Autrement dit, à l'instar de Dewey, ce serait un outil d'accompagnement qui permet aux enseignants d'identifier par eux-mêmes les problèmes auxquels ils font face, les troubles dont ils pâtissent. Mais si on change un peu d'angle, finalement, n'auraient-ils pas juste besoin qu'on fasse confiance à leur capacité de marcher tout seul et d'aller chercher par eux-mêmes – cette liberté à laquelle ils aspirent, liberté que la société japonaise sait peu accorder ?

Références bibliographiques

BERNARD, Marie-Claude. Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins

dans la recherche en éducation. In **Actes...** Congrès international de l'AFIRSE "Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation", México, 2014. p. 1-11. Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/266231662_Recits_de_vie_et_interactionnisme_symbolique_a_la_croisee_des_chemins_dans_la_recherche_en_education Consulté le: 25/juillet/2019.

BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie**. Paris: Armand Colin, 2016.

BROWN, Phillip. Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. **Work, employment and society**, British Sociological Association, v. 9, n. 1, p. 29-51, 1995. Disponible sur: <http://dx.doi.org/10.1177/095001709591002> Consulté le: 1/juillet/2019.

DAMUS, Oibrillant. **Homo vulnerabilis: repenser la condition humaine**. Saint-Denis: Connaissances et savoirs, 2016.

DEWEY, John. **Reconstruction en philosophie**. Paris: Gallimard, 2014.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus: essai sur le système des castes**. Paris: Gallimard, 1966.

DUMONT, Louis. **Homo aequalis: genèse et épanouissement de l'idéologie économique**. Paris: Gallimard, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution**. Paris: La Découverte, 2001.

FURUICHI, Hisako; KATO, Mie. Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no henka ni tsuite [Une dégradation de l'éducation familiale et un changement de la conscience parentale]. **EDUCARE**, Osaka, v. 25, p. 15-30, 2005. Disponible sur: <http://ci.nii.ac.jp/naid/120001060075> Consulté le: 8/juillet/2019.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Pub, 1967.

HABERMAS, Jürgen. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1976.

HAMANA, Yoko. *Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku* [Changements et sociologie de l'éducation des jeunes enfants]. **Kyôiku shakaigaku kenkyû [Recherches en sociologie de l'éducation]**, Tokyo, v. 88, p. 87-102, 2011. Disponible sur: <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008673098> Consulté le: 8/juillet/2019.

HASHIMOTO, Miho. *Taishô shinkyôiku · Saihō* [Revoir le mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishō]. In: HASHIMOTO, Miho; TANAKA Satoshi. **Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]**. Tokyo: Toshindo, 2015. p. 3-31.

HOTTOIS, Gilbert. *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. Laval théologique et philosophique*, Université Laval, v. 52, n. 2, p. 489-498, 1996. Disponible sur: <http://www.erudit.org/fr/re-vues/ltp/1996-v52-n2-ltp2155/401006ar/> Consulté le: 3/juillet/2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Armand Colin, 2011.

LAPASSADE, Georges. **Précis de l'inachèvement: entretiens avec Gérard Gromer**. Paris: Séguier, 2000.

MAHLER, Margaret S. **La naissance psychologique de l'être humain: symbiose humaine et individualisation**. Paris: Payot & Rivages, 2010.

MAEHIRA, Yasushi. *Savoir local, histoire de vie et apprentissage collectif au Japon*. In: RÉSEAU QUÉBÉCOIS POUR LA PRATIQUE DES HISTOIRES DE VIE (Org.). **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 215-220.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Analyse des données qualitatives**. Bruxelles: De Boeck, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE, DES

SPORTS, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE. **Heisei 17 nendo ban Monbukagaku hakusho [Livre blanc du Ministère de l'Éducation pour l'année 2004 du Japon]**. 2005. Disponible sur: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/index.htm Consulté le: 10/juillet/2019.

PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy (Orgs.). **Les Histoires de vie: actes du colloque « les histoires de vie en formation », Université de Tours, 5-7 juin 1986**. Paris: L'Harmattan, 1989. 2v.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

PORCHER, Louis; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Éthique de la diversité et éducation**. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

RICŒUR, Paul. **Écrits et conférences. 3, Anthropologie philosophique**. Paris: Édition du Seuil, 2013.

SUEMOTO, Makoto. *Pratiques d'histoire de vie au Japon - moment de changement entre modèle collectif et individualisme*. In: Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie. **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 67-83.

WEBER, Max. **Économie et société**. Paris: Pocket, 1995.

WEBER, Max. **Le savant et le politique : une nouvelle traduction**. Paris: la Découverte, 2003.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

ZASK, Joëlle. **Introduction à John Dewey**. Paris: La Découverte, 2015.

Recebido em: 06.07.2019

Aprovado em: 12.09.2019

Sunami Inoue Docteur en Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg et du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (Lisec). Mes intérêts de recherche sont liés aux vulnérabilités visibles en milieu éducatif: la violence à l'école, l'inclusion des élèves en situations de handicap, le rapport au vivant des élèves à l'école primaire. Email: sunami.inoue@yahoo.com

7 rue de l'Université 67000, Strasbourg, France. téléphones: +33 (0)3 68 85 06 24

LIFE HISTORY OF NAITO MASU: A FEMALE PIONEER OF WOMEN'S EDUCATION IN YAMANASHI PREFECTURE IN THE EARLY MEIJI PERIOD

■ ATSUKO KAWATA

<http://orcid.org/0000-0003-0953-9910>

Tokyo Kasei Gakuin University

■ TOKIO KATO

<http://orcid.org/0000-0002-1997-8864>

Chiba Prefectural Archives

ABSTRACT

Naito Masu (1823-1901) was the first woman who advocated publicly the necessity of education for women; she did so in the early Meiji period (1870's) in Yamanashi Prefecture. In the Edo period, it was said that women did not need to history for a long time; therefore, her achievement of founding a women's private school and publishing a textbook regarding moral education for women were activities that were part of the time of women's education in Japan. This paper presents Masu's life history and the process of development, because she is considered a woman who was sensitive to the gap between the education for men and women in developing their own lives. Masu's activities following the Meiji Restoration are well-known; however, it is unknown how and where she had been educated prior to this time. There is a travel diary written by Masu, named as "Suruga-kiko" and owned by the Yamanashi Prefectural Museum. It is the appropriate source to know the first half of Masu's life as it is thought to be written before the Meiji Restoration. This text seeks to draw a clear picture of the unknown part of Masu's life, including her friends and acquaintances before Meiji Restoration, by citing it. She had grown her circle of acquaintances in the area along Fujigawa Highway and Fuji River. This area is associated with Japanese classic literature, as well as with most pupils of Professor Hirata, who lived in Kai no kuni. The author made investigations in the area and interviewed some people who live there now about Masu and the region's educational history. As the result of this original research, this paper presents that Masu must have developed her culture and education in that area.

Keywords: Women's Education. Life history. Travel diary. Edo period.

RESUMEN **HISTORIA DE VIDA DE NAITO MASU: UNA PIONERA FEMENINA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LA PREFECTURA DE YAMANASHI EN EL PERÍODO TEMPRANO DE MEIJI**

Naito Masu (1823-1901) fue la primera mujer que defendió públicamente la necesidad de educación para las mujeres; lo hizo a principios del período Meiji (1870) en la Prefectura de Yamanashi. En el período Edo, se decía que las mujeres no necesitaban estudiar durante mucho tiempo; por lo tanto, su logro de fundar una escuela privada para mujeres y la publicación de un libro de texto sobre la educación moral de la mujer fueron actividades que marcaron una época en la educación de la mujer en el Japón. Este artículo presenta la historia de vida de Masu y el proceso de desarrollo, porque se la considera una mujer sensible a la brecha entre la educación para hombres y mujeres en el desarrollo de sus propias vidas. Las actividades de Masu después de la Restauración Meiji son bien conocidas; sin embargo, se desconoce cómo y dónde había sido educada antes de esa época. Hay un diario de viaje escrito por Masu, llamado «Suru-ga-kiko» y propiedad del Museo de la Prefectura de Yamanashi. Es la fuente apropiada para conocer la primera mitad de la vida de Masu porque se cree que fue escrita antes de la Restauración Meiji. Este documento trata de dibujar un cuadro claro de la parte desconocida de la vida de Masu, incluyendo a sus amigos y conocidos antes de la Restauración Meiji, citándola. Había crecido su círculo de conocidos en el área a lo largo de la carretera de Fujigawa y el río Fuji. Esta área está asociada con la literatura clásica japonesa, así como con la mayoría de los alumnos del Prof. Hirata, que vivían en Kai no kuni. El autor realizó investigaciones en la zona y entrevistó a algunas personas que ahora viven allí sobre Masu y la historia educativa de la región. Como resultado de esta investigación original, este artículo presenta que Masu debe desarrollar su cultura y educación allá.

Palabras clave: Educación de la mujer. Historia de vida. Diario de viaje. Período Edo.

RESUMO **HISTÓRIA DE VIDA DE NAITO MASU: UMA PIONEIRA FEMININA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NA PREFEITURA DE YAMANASHI NO PERÍODO MEIJI**

Naito Masu (1823-1901) foi a primeira mulher a defender publicamente a necessidade de educação para as mulheres; ela o fez no início do período Meiji (1870) na província de Yamanashi. No período Edo, foi dito que as mulheres não precisavam estudar por muito tempo;

portanto, sua conquista de fundar uma escola privada para mulheres e publicar um livro sobre educação moral para as mulheres foram atividades que fizeram parte da época da educação das mulheres no Japão. Este artigo apresenta a história de vida de Masu e o processo de desenvolvimento, porque ela é considerada uma mulher sensível à lacuna entre a educação para homens e mulheres no desenvolvimento de suas próprias vidas. As atividades de Masu após a Restauração Meiji são bem conhecidas, porém não se sabe como e onde ela havia sido educada antes dessa época. Há um diário de viagem escrito por Masu, chamado «Suruga-kiko» e de propriedade do Museu da Província de Yamanashi. É a fonte apropriada para conhecer a primeira metade da vida de Masu, pois pensa-se que foi escrita antes da Restauração Meiji. Este documento procura desenhar uma imagem clara da parte desconhecida da vida de Masu, incluindo seus amigos e conhecidos antes da Restauração Meiji, citando-a. Ela havia crescido seu círculo de conhecidos na área ao longo da Rodovia Fujigawa e do Rio Fuji. Essa área está associada à literatura clássica japonesa, assim como à maioria dos alunos do Professor Hirata, residentes em Kai no kuni. O autor fez investigações na área e entrevistou algumas pessoas que vivem lá agora sobre Masu e a história educacional da região. Como resultado desta pesquisa original, este artigo apresenta que Masu deve ter desenvolvido sua cultura e educação naquela área.

Palavras-chave: Educação de mulheres. História de vida. Diário de viagem. Período Edo.

Introduction

Naito Masu¹ was born in 1823, in the Edo period, in “Kai no kuni” (or Kofu, which is presently part of Yamanashi Prefecture). She is known as a woman who spearheaded reformations vis-à-vis women’s education in early Meiji period, from 1873 to 1878, at Kofu. She wrote a textbook for women’s moral education entitled “On-

na-oshiegusa” which was published in 1873 by “Onko-do”, a bookshop managed by her son, Naito Denuemon 2nd. Furthermore, she founded a private school for girls called “Jogaku-kajuku”; it was located on the second floor of their office at the “Kyochu News paper”. Masu and Ono Izumi (a male doctor) are said to have brought about the publication of the monthly newspaper for women called “Otome Newspaper” published by Denuemon 2nd in 1878.

The development of women’s education in Meiji-period Japan is said to have been delayed. The average school attendance rate of girls in early Meiji period was about 15%.²

¹ In this paper, the first name is written after last name in according to the Japanese way. This research was previously published as Life History of Naito Masu and Her Development Process –in Addition reprinting of “Suruga-kiko,” Her Travel Diary by Global COE of Ochanomizu University; it was originally published in March 2010 in Japanese. The content of the current paper is based, in part, on that book. I would like to extend my appreciation to the people of the Minami-Alps City who assisted in my research in Yamanashi Prefecture, as well as to Mr. Nitsu, and to Mr. and Mrs. Nakagomi.

² Annual Statistics Report by Educational Ministry, 1873

This low figure is due to the fact that education was thought to be unnecessary for women at that time. This paper examines why Naito Masu decided to develop women's capacity through education in Yamanashi Prefecture, and how she improved herself in spite of her lowly background. This paper is based on the information culled by her diary "Suruga-kiko," owned by Yamanashi Prefectural Museum. The reproduction of sections of this cursive-style diary into present-day Japanese characters was made possible by one of the authors (T.K.).

An Earlier Study on This Subject Studies on women's education in early Meiji period

The women's education in Edo-period Japan, it has been said that "They (women) remained basically uneducated in order to be able to concentrate on obeying their husbands and tending to household duties. Such dicta were in keeping with the strict Neo-Confucian ethic." (KNAPP, 1992, p. 123) There were, however, some deviations from this path in women's education in the Edo period, by socioeconomic class. (KNAPP, 1992, p. 123-126) The women belonging to the upper class or samurai had been strictly confined to the inner quarter of their homes or palaces. On the other hand, the women belonging to farmer or merchant class had had more chances to learn music, painting, reading, writing, and arithmetic freely. Bernstein points out "Premodern (Japanese) customs militated against women's political participation but were not uniform across class or village boundaries." (SHARON, 1991, p. 153) Knapp suggests that the restriction of education for girls began to expand in Meiji period. (KNAPP, 1992, p. 155) During the period from 1890 to 1911, however, the Meiji government settled an educational policy, whereupon excluded women from political activities by using the ideology

"Good Wife, Wise Mother" (ryosai kenbo) was central to this policy (SHARON, 1991)³.

These images about the Japanese women and the women's education in Japan in Edo period have recently been disproved by Shiba Keiko, a specialist on Japanese women in Edo period. Shiba studied about the diaries written by Edo-period women and concluded they were more cultivated than they had previously been perceived. Shiba collected 133 travel diaries written by Edo-period women and proved their literacy and cultural levels were unexpectedly high (SHIBA, 1990-2000). Yabuta Kan points out that Shiba had established new view of Edo-period Japanese women, taking them from uneducated and subordinate to men, to more independent and self-directed. (YABUTA, 2008) The image surrounding Edo-period women has changed from 1990's as Yabuta mentions, and a study about Matsuo Taseko by Anne Walthall in 1998 likewise proves that Taseko, a woman born in 1811 who had endeavored to help the movement at the end of the Edo period, had led an active and self-directed life. (WALTHALL, 1998-2005)

With respect to Edo-period women's education, Amano Haruko's descriptions are based on her study of *Oraimono* (textbooks from Edo period) for women; her assertion is that there were more women in the Edo period who had studied writing, reading and manners than that had previously thought to have been the case. (AMANO, 2008)

Given the aforementioned studies, it is clear that some Edo-period women in Edo era had been well educated; there were also a few

3 "Various ministries articulated goals for women that included, but were not limited to, the twin ideals of "Good Wife, Wise Mother" (ryosai kenbo), popularized by the Education Ministry. State propaganda exhorted women to contribute to the nation through their hard work, their frugality, their efficient management, their care of the old, young, and ill, and their responsible upbringing of children. The significance of these functions did not entitle them to political rights, however". (SHARON, 1991, p. 152)

female teachers. However, to date, there had been no documented case found of a woman who had made plans to publicly educate women. (TAKANO, 2002) Even in educational areas such as sewing and housework, the founders or advocates were male. (TAKANO, 2002) The case study of Naito Masu was a rare one, in that she, as a woman herself, advocated that women should be educated. Most Meiji-period female educators were Christians who believed that women and men should be educated equally; the case of Masu is a little different. Furthermore, this study presents new information about the women's education, from the last days of the Tokugawa shogunate to the early days of Meiji period, given that Masu had lived through both the Edo and Meiji periods.

Earlier studies about Naito Masu

Although there were a few studies that mention Naito Masu, only a few focus on Naito Masu; one exception is our previous study (i.e., *Life History of Naito Masu and Her Development Process –in addition of Reprinting of “Suru-ga-kiko”-*, *Her Travel Diary*). The other studies that mention about Naito Masu are as follows:

- ① Kiyokumo Shungen, “Naito Denuemon” *Kyodoshi ni Kagayaku Hitobito (The People Who Cut Conspicuous Figures in the History of Yamanashi Prefecture)* Shokokusha, 1974.
- ② “Notes about Naito Masu” *The History of Women in Yamanashi Prefecture* edited by Committee for Drawing up Notes about Women in Yamanashi Prefecture. 1974.
- ③ Inaoka Masaru, “The Exchange between Ernest Satow and Naito Denuemon,” edited by National Institute of Japanese Literature, in *The Culture of Publication in the Meiji Period*, Rinsenshobo, 2002.
- ④ Ozaki, Yasuhiro, “A Female Teacher on

the Documents of Tanaka Chinji Family in Early Meiji Period,” *Hanno City Kyodokan Kenkyu Kiyu* No.2, 2003.

- ⑤ Asami Norio, *Strong Women in Meiji Period: The Life of Tanaka Kaku*, Group Gurashi in Hanno City, 2009.

According to the description in “Naito Denuemon” by Kiyokumo, Masu was very clever in childhood and studied Japanese classical literature under Hori Hidenari and Konakamura Kiyonori, two famous Japanese classical scholars. One Hatamoto (direct retainer of the shogun) asked her parents if he could adopt Masu as his own daughter; they agreed, and Masu grew up as a daughter of the Hatamoto. (The name of the Hatamoto, however, is unknown.) When she was in the bloom of youth, her adopted father was deceived into either paying a large amount of money or to perform hara-kiri. The situation prompted Masu to sell herself into slavery in the red-light district, which was called “Daimonji-ro” in Edo. A few years after Masu became a prostitute, one Ohmi merchant sympathized Masu's situation so much that he bought her freedom. As the result, when she was 24 years old in 1847, Masu became a free person and was married to Denuemon 1st, who had managed book shop in Kofu. Denuemon and Masu could not have a baby of their own, so they adopted a boy and named Inosuke, and he later became Denuemon 2nd.

There are a few problems with this series of events involving Masu, as told by Kiyokumo, as follows.

(1) There are no authorities which can prove the above story to be true. I asked Kiyokumo what authorities he had used, but the sources are not clear.

(2) Konakamura Kiyonori was born in 1822 and Hori Hidenari was born in 1819 so they were almost as old as Masu. This fact makes it difficult to explain that the two scholars could have taught Masu in her childhood.

These problems suggest the importance of reconsidering what we “know” about the first half of Masu’s life history.

As for the other studies, ② “The notes of Naito Masu” is simply a chronological table detailing Naito Masu’s life-events following the Meiji Restoration. Studies ④ and ⑤ above are about Tanaka Kaku, a woman who was born in 1859 and lived in Hanno, Saitama Prefecture. She was much younger than Masu and lived through Meiji period. Kaku was very intimate with Ogi-no Ginko, a woman who became the first female doctor in Japan. She was born in Tawarase Village of Saitama Prefecture in 1851. Masu knew Kaku and Ginko, and asked both of them to come to Kofu to become matrons of her school. Studies ④ and ⑤ above include the letters exchanged among Masu, Kaku and Ginko during 1874~1879.

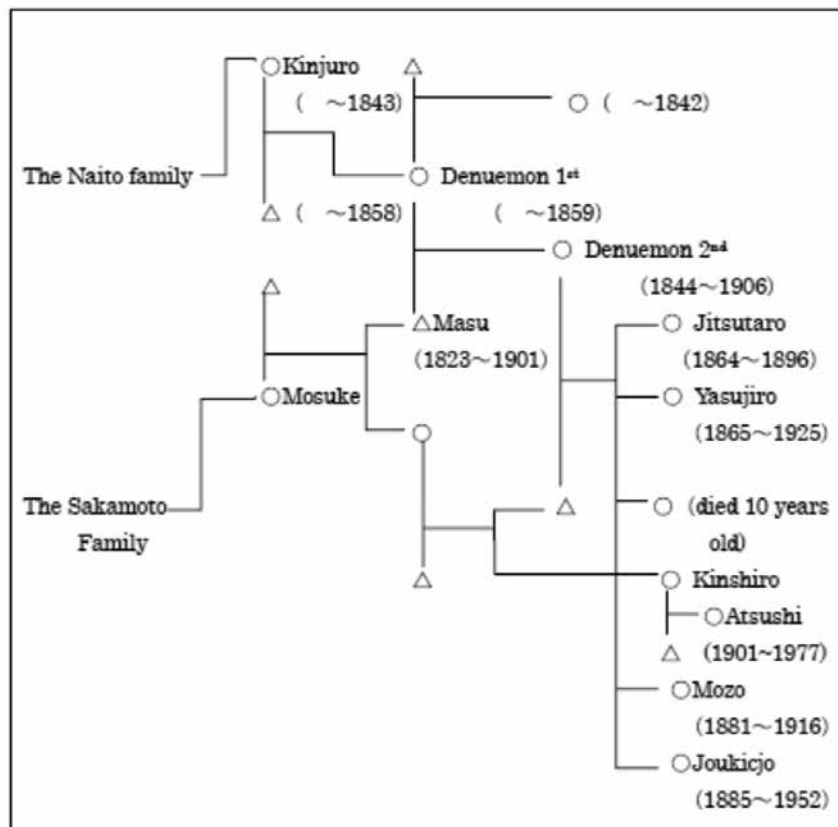
These studies provide some information about Masu’s life following the Meiji Restoration, but no information from before that time. It appears that her diary, “Suruga-kiko,” was written by Masu when she was about 44 years old in 1867. This source is definitive in understanding her situation and feeling at that time.

Masu’s Background

Masu’s family

Masu was born as the daughter of a merchant whose name was Sakamoto Mosuke in Kofu. I (one of the authors, A.K.) created a family tree of Naito family, based on the tombstone of the Naito family in Tokyo and the papers written by Atsushi Sakamoto, Masu’s great-grandson (SAKAMOTO, 1997).

Family Tree of Naito Masu (~ 1847)



Before marrying Masu, Denuemon 1st had married previously and lost his son in 1842 and his wife in 1847, Inosuke, Denuemon 2nd was

born in 1844, though it is not clear how old he was when he was adopted into Denuemon 1st. It is possible that Denuemon 1st had adopted

Inosuke while his first wife was alive and after her death he needed to remarry in order to provide Inosuke with a mother.

Denuemon 1st died in 1859, and Inosuke succeeded the name of Denuemon in 1860. Denuemon 2nd married a daughter of Sakamoto family, who was also the niece of Masu.

“Suruga-kiko” (Masu’s travel diary to Suruga)

“Suruga-kiko” begins with the phrase, “Yesterday, Mr. Ono said to me that Mr. Shinkai was going on a trip to Suruga. I have been eager to go there for a long time. I asked my children if I might go on a trip to Suruga. Then, my son gave me the O.K. to go.”

Masu started to travel to Suruga from her house, with an attendant. She met Mr. and Mrs. Shinkai and embarked on the ship together at Ichikawadaimon, going down the Fuji River to Mihonomatsubara. They walked along the seashore of Izu and arrived at an Inn, Yanagiya in Shutenji (Shuzenji in correct). On March 1st, Mr. and Mrs. Shinkai went together to the hot-spring of Yoshina in Izu. Masu stayed alone until they returned on March 9. Mr. Shikai went to Atami with a dealer called Inanoya. Mrs. Shinkai, Naoko stayed with Masu until March 17, and all of them left for home on March 18.

From this diary, it can be said Masu was intimate with Mr. Ono and Mr. Shinkai. I made investigations into the people who appear in “Suruga-kiko”.

The year in which “Suruga-kiko” was written

This travel diary began on the date of February 20 and ended on March 17, but the written year is unclear. The clues recorded in the diary to know the year in which this diary is written are as follows.

1) Masu went to this trip after the death of her husband, who died in 1859.

2) Masu started her travel to Suruga on the day after her son’s wedding ceremony.

3) Masu describes about her grandchild in “Suruga-kiko”. Masu’s first grand-son was born in 1864 or 1865.

4) Dr. Nakazawa (Kokugakuin University) advised me in our private communication, that “Suruga-kiko” was written around 1867 before the Meiji Restoration. This assertion is made, based on the idea that Masu had visited her old friend, named Shigee; however, she could not have met with Shigee, who had already been dead for four years. Although the last name of “Shigee” is not used in “Suruga-kiko,” Dr. Nakazawa points out that it seems to refer to Shigee Takemura, a famous Japanese classical scholar who died in 1864. “Suruga-kiko” seems to be written in 1868. Dr. Nakazawa asserts, however, that it could not have been written after Meiji Restoration, because Masu visited Kunozaan Toshogu –a shrine, dedicated to Tokugawa Ieyasu, and it would not be easy to pay a visit to the shrine after the Meiji Restoration. (NAKAZAWA, 2010)

Considering all of aforementioned, it is believed that this diary was written in around 1867, when Masu was about 44 years old.

Mr. and Mrs. Shinkai: The traveling companions

Shinkai Yoshiya was born in Ryuo village in 1835, as a son of a wealthy farmer. The Shinkai clan comprising seven Shinkai families had come from Shinshu (present-day Nagano Prefecture) and made a fortune in the area around Ryuo village.

Shinkai Yoshiya had related to Ochiai Naozumi, one of the pupils of Horii Hidenari, a famous Japanese classic scholar described previously. Yoshiya was known for building the park in the

Yamagata Shrine which had been dedicated to the memory of Yamagata Daini – an individual who had been advocator of reverence for the Emperor in Edo period and had been killed by the Tokugawa shogunate in 1767. Shinkai Naoko was Yoshiya's wife. In "Suruga-kiko", it is read that Masu had deep affection for Naoko. When Yoshiya had left to the other place, Masu and Naoko ate breakfast together, and Naoko cooked castella for Masu. Masu was very pleased by Naoko's kindness. (KAWATA, 2010)

The people whom Masu met on her travel

On her travel to Suruga, Masu met not a few people who seemed to live in near Masu's home town. As mentioned, Masu was born in Kofu, but it is not clear where Masu had lived her younger days. The places in which Masu met people, en route to Izu, can be derived from clues that become more obvious, if one knows where Masu lived and had developed her human relations. In "Suruga-kiko", Masu met persons from Hatta (March 4th), Ryuo (March 6th), Yamura (March 7th /8th), Ochiai village of Nishinogori (West county) (March 7th /8th) and Kofu (March 7th /8th). Above places locate in the area which was called Nakakoma Couty or Nishinogori at that time (present-day Minami-Alps City).

Poetry party at Nozo-ji (temple)

Masu says in her diary that, when she visited the Nozo Temple to enjoy cherry blossoms, the priest was so unfriendly that the place had lost popularity compared to the past. Many people had come to the small island on the pond near the Nozo Temple for the poetry party in spring, when cherry blossoms were most beautiful. This suggests that Masu had seen a lot of people gathering at the Nozo Temple to take part in the poetry party, at some point of her child-

hood or youth. She seemed to live near Nozo Temple or be taken there as a companion.

The Nozo Temple was in Yagoshima Village, of Nakakoma County (see Map) where one Hatamoto named Shichinai Saegusa had lived. Shichinai was the succeeded name by the leader of Saegusa family. One of Shichinai (1838~1911) became a leader of Nakakoma County in 1878 and was an intimate friend of Masu. He was said to invest large amount of money to Onkodo. (INAOKA, 2002) It is not impossible to think that his ancestor was the Hatamoto who adopted Masu, because a few Hatamotos who lived in Kai no kuni in Edo period. I suppose that he compensated Masu for selling herself into slavery to help the crisis of his forefathers. But it can not be determined.

Ochiai in Nishinogori

It is presumed that Masu met a person who is from Ochiai in Nishinogori. In the area near Ochiai, there were many après death pupils of Hirata Atsutane (1776~1843), a famous Japanese classic scholar in Edo period. In Barasawa Village near Ochiai village, there lived Tanaka Toshitane (Sekitei), who studied Japanese classic literature under Hirata Kanetane, the son adopted by Atsutane. Toshitane opened a private school named Senshusha, where not a few neighbors came to study. One of the pupils was Nitsu Saitaro (1834~1890) who lived in Ochiai Village and whose father, Nitsu Jusuke (?~1844), was friends with Kamono Mabuchi (1697~1769) and Motoori Norinaga (1730~1801), two very famous Japanese classic scholars. Saitaro himself was a famous Shinto Priest in Kai no Kuni. I interviewed Mr. Nitsu Hitoshi, the grandson of Saitaro. At Nitsu's home, he showed me the letters from Kamono Mabuchi and Motoori Norinaga to Jusuke. Saitaro often been to Kyoto to study Japanese classic literature; he not only invited his colleagues from Kyoto but also held a poetry party at his

home. At Nitsu's home, he also showed me the tools for tea ceremony, and several tanzakus (i.e., strips of fancy paper on which one writes tanka; a traditional Japanese poem containing five lines of 5,7,5,7 and 7 syllables, respectively).

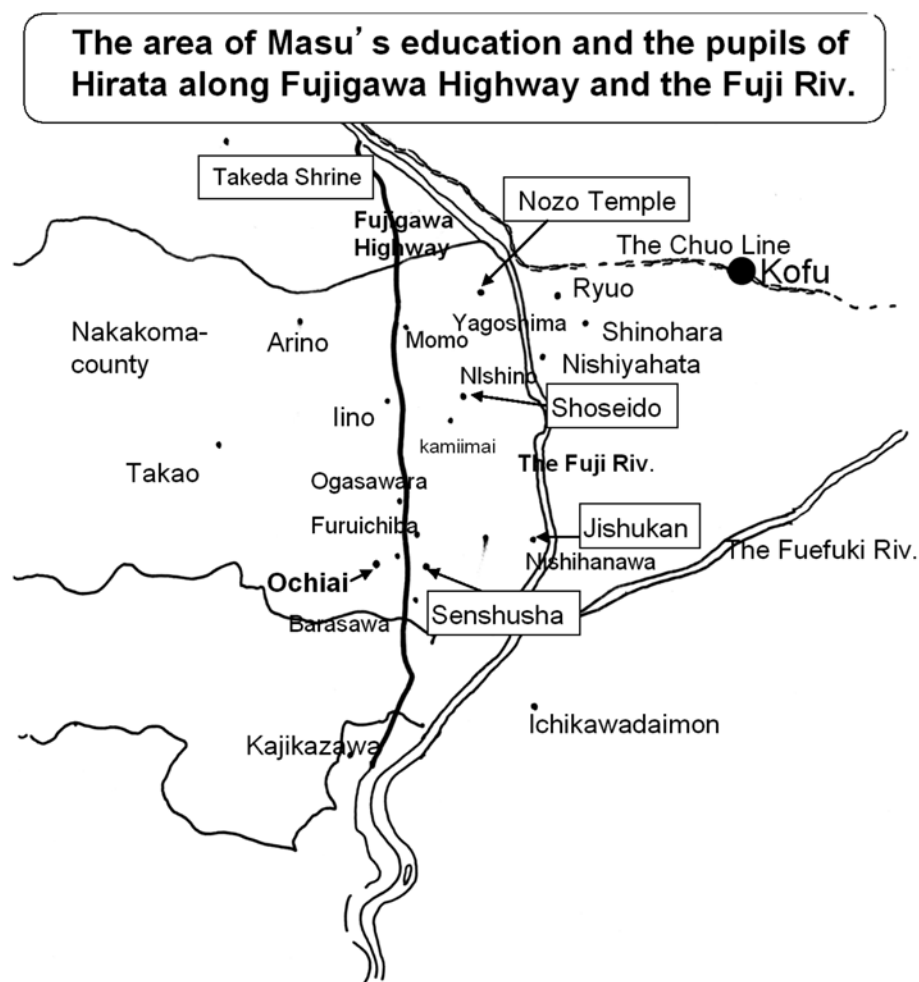
The Masu's Cultural and Educational Background

Masu and Japanese classic literature of Hirata

Masu composed many Japanese poems. There are some in which she divulged her feelings of respect for Motoori Norinaga and she was the vice-teacher of Shintoism when she wrote "On-na-oshie gusa" in 1873. It can be said that Masu had been affected and cultivated by Japanese classic literature, however, I prescribed that it was impossible that Masu had studied under

Konakamura Kiyonori and Hori Hidenari before 1850, because both of them were too young at that time to have taught Japanese classic literature. How, then, had Masu been taught and educated?

Masu and Inoue Yorikuni (1839-1914) knew each other. Yorikuni was one of the Japanese classic scholars, and a pupil under Gonda Naosuke, one of the famous Japanese classic scholars who had studied under Hirata Atsutane. As discussed previously, Masu became intimate with two women--pupils of Inoue who had told Masu about them. Toshitane who lived in Barasawa Village was one of the pupils, of not only Hirata Kanetane but also Gonda Naosuke. Toshitane introduced many pupils under Prof. Hirata's tuition, and also several pupils under Prof. Gonda's tuition. If Masu had some connection with Toshitane or other pupils of Gonda's tuition it is possible that she knew Inoue.



There were a lot of pupils under Prof. Hirata's tuition along the Fujigawa Highway and Fuji River. According to our research on "Hirata mon-jincho" (the Notebook Recording the Names of Pupils under Hirata Tuition), there were 75 pupils who lived in Kai no kuni; 49 of them were lived along the Fujigawa Highway. (I have plotted on the map the location of where the 49 pupils lived.) Eleven of the 49 pupils were introduced by Toshitane and 6 out of 49 pupils were introduced by Shichinai. Both of them were the leaders of the culture and education with respect to Japanese classic literature in the area along the Fujigawa Highway. If Masu was adopted by a person who lived in the area along the Fujigawa Highway and was a pupil under Hirata's and Gonda's tuitions, it is easily understood how she could have developed her culture about Japanese classic literature and developed her friendship with the people who lived in the area.

I researched the family trees of the Nitsu's and the Saegusa's families. (The Tanaka family has since lost its family tree.) However, I could not find the name "Masu" in either. It is difficult to find Masu's name in any family tree, because in family trees in Edo period, it was ruled that only the names of males who died in the house (*ie*) were recorded. In many cases, women who died in the *ie* were recorded only as genetic "women" (*onna*).

The other hand, if Masu had been adopted by the Hatamoto who lived in Edo, she could develop her culture after the marriage to Denuemon 1st.

Ono Izumi, another leader of women's education in Yamanashi Prefecture

Ono Izumi (1830-1884) was a doctor who studied in Shoseido which was a school founded by the

4 Shinshu Hirata Atsutane zenshu bekkon (Renewal of Hirata Atsutane's complete works supplementary volume) (in Japanese)

peasants of Nishino village in Nakakoma County. After graduating from Shoseido, Ono studied in Kyoto to become a doctor. Upon returning to Yamanashi Prefecture, he became a head of the Central Hospital in Kofu. He later became one of the members of the educational affairs section of Yamanashi Prefecture. On October 3, 1873, he lectured the importance of women's education at the opening ceremony of Nishino School as a member of the prefectural educational affairs section. This lecture was published in the same month from "Onko-do" by Denuemon 1st in the name of "Gakumon no Motosue" ("The beginning and end of learning").

In his lecture, Ono admonished the parents of the Nishino School, stating that it was more important that women study reading, writing and calculating (on a soroban) than for them to study dancing, singing and handicrafts. At that time, there were not a few girls who were allowed to learn singing and dancing, only to be sold into bondage. He insisted that the custom that women needed not to be educated was so disgusting and should be broken. As mentioned previously, Masu wrote "Onna-oshiegusa" in the September 1873, one month before when Ono Izumi published "Gakumon no motosue." In "Onna oshiegusa," Masu asserts that women should subordinate to their parents and husbands, but also criticized the parents who allow their daughters to learn only dancing, singing and playing a *koto* or a *samisen* without teaching them morals. Both works contain similar sentiments, and both taught the importance of women's education, even if Masu and Ono each suggested that "moral education" should involve women's subordination to their parents and husbands.

Shoseido: a school founded by farmers

Ono Izumi graduated from Shoseido, which was founded in 1835 by farmers in Nishio Village.

There is record of an application for foundation of a school, from 1834; it was written by two farmers and contains the signature of Tezuka Kozo and Nakagomi Sajibe. In the application, it is described that they need a school, to help keep villagers from “straying from the right path.” I interviewed Mr. Nakagomi--who is not a descendant of Sajibe Nakagomi--whose father had preserved many old documents about Nishino Village. In Nishino Village, it was not rare that the villagers to lose money in gambling and sell their daughters to acquire money for gambling. In Mr. Nakagomi’s home, I found an old document written in 1754 that contracted to prohibit of gambling and selling of daughters.

At that time, it was rare for farmers to found a school by themselves. In Yamanashi Prefecture, Shoseido was the first school to be founded by farmers. Some villagers who lived in Nishino village paid some money to found Shoseido; they also invited a teacher, Matsui Kansai who was well-known as a Japanese classic scholar. In those days, the study of not only writing, reading and calculating, but also of morals were considered to be related directly to the economic success of villagers and the continuing success of their family businesses. This is considered that it is clear that the Nishino villagers founded Shoseido based on self-interest. It is possible that these self-directed demands for learning planted in Ono the seed of the idea of basic education, and that his idea had an effect on Masu.

Masu and Women’s Education in Yamanashi Prefecture

Women’s education in Yamanashi Prefecture

In “History of Yamanashi Prefecture 13 Archives 6,” there are records of “Research of Kajuku and Terakoya, by county in Yamanashi Pre-

fecture”. Although this data were collected in 1886, the years in which Kajuku and Terakoya had undertaken their respective studies varied. Nonetheless, it is known that the research took place between 1831 and the 1870s. The table shows the number of male and female pupils, by year, from 1831 to 1871. On the basis of the research, the total number of male pupils was recorded 15,495, and the number of female pupils was 3,625. As such, female pupils accounted for about 19% of all students during that period (The average rate of school attendance of female pupils in the early Meiji period was 15%); this means that in Yamanashi Prefecture, more women studied in the Edo period than in the Meiji period.

year of reseach	male	female	total	number of school	female rate
1831	0	0	0	0	
1832	100	50	150	1	33.3
1833	0	0	0	0	
1834	0	0	0	0	
1835	0	0	0	0	
1836	0	0	0	0	
1837	0	0	0	0	
1838	0	0	0	0	
1839	150	0	150	1	0.0
1840	0	0	0	0	
1841	0	0	0	0	
1842	0	0	0	0	
1843	0	0	0	0	
1844	271	37	308	3	12.0
1845	0	0	0	0	
1846	0	0	0	0	
1847	0	0	0	0	
1848	32	0	32	1	0.0
1849	35	10	45	1	22.2
1850	0	0	0	0	
1851	72	0	72	1	0.0
1852	131	12	143	3	8.4
1853	0	0	0	0	
1854	242	30	272	3	11.0
1855	55	2	57	1	3.5
1856	260	37	297	3	12.5
1857	26	1	27	1	3.7

year of reseach	male	female	total	number of school	female rate
1858	55	7	62	1	11.3
1859	70	16	86	2	18.6
1860	40	11	51	1	21.6
1861	258	20	278	2	7.2
1862	81	7	88	2	8.0
1863	150	70	220	1	31.8
1864	70	8	78	1	10.3
1865	827	315	1142	19	27.6
1866	561	181	742	18	24.4
1867	251	76	327	7	23.2
1868	1970	231	2201	18	10.5
1869	1502	82	1584	14	5.2
1870	2412	244	2656	30	9.2
1871	7356	921	8277	66	11.1
1872	7724	1062	8786	57	12.1
1873	607	83	690	7	12.0

The application to establish a private school for women

On March 12, 1875, Masu submitted “an application to found a private school for women” to Fujimura Shiro, the Yamanashi Prefectural governor, to receive permission. In that application paper, she says that it was the second time that she submitted such an application. Masu had asked Ogino Ginko and Tanaka Kaku to come to Kofu to become matrons of the dormitory, but they did not come at once; without their immediate support, she had no choice but to withdraw her first application. Inoue Yorikuni, their teacher, opposed their going to Kofu, because he looked down on Masu. He wrote a letter to Kaku in which he describes Masu as being worthless that Kaku and Ginko did not need to care for her. (OZAKI, 2003)

In spite of Yorikuni's warning, Ginko had come to Kofu. As the result, Masu got the permission to found the women's private school on the same day. According to the “Jogaku Kajuku Kisoku” (Rules for Women's Private School), moral education (*shushin*), physics, geography, history, economics, reading, arithmetic, sewing, childrearing should be taught in

the school, for five years.⁵ In 1876, when Aioi Primary School for girls was built, Masu made all the students in her private school go to Aioi Primary School. In 1879, she became a teacher in the school for the prostitutes working in Shinyanagi red-light district.

Conclusion

This paper discussed why Masu advocated the necessity of women's education and how she developed her culture as a teacher.

First, she must have thought that women needed education to live as humans, and avoid becoming prostitutes to mitigate their families' economic difficulties. Furthermore, regardless of why they become prostitutes, if they were educated, they could come back to a “moral” life, just as Masu could.

Second, this paper shows that Masu might have learned Japanese classic literature from persons in the cultural sphere along the Fujigawa Highway and Fuji River, at least after she had married in 1847. She had intimate relationship with the people who lived along the area, including Saegusa Shichinai, Ono Izumi and Shinkai Yoshiya. In the area, there were at least two different cultural trends of education; one was the culture led by pupils under Prof. Hirata tuition, and the other was the culture led by the gradulators from Shoseido. I think that Masu learned Japanese classic literature and learned about the self-directed spirit for women's education by subscribing to both of these two trends.

It can be said that opportunities for learning opened for women in the Edo period, especially with respect to Japanese classic literature. Matsuo Taseko, Ogino Ginko, Tanaka Kaku and Masu each learned Japanese classic literature, and the percentage of female pupil

⁵ Kofu News Paper 1875, April 7th Yamanashi Prefectural Library (in Japanese)

attendance was higher in the Edo period than in the Meiji period. Masu didn't advocate the necessity of female education as a result of modern or Christian ideas; she thought that women should receive an education, so that they could spend more self-directed lives. This ideology is derived from her own experiences. Her life history is the story of the personal development of a woman who was sensitive to the gender gap through the end of Edo period to the early Meiji period.

References

- Monbusho [Ministry of Education]. Monbusho Nenpo, v.1 (Meiji 6) [**Annual Report of Educational Ministry**, v. 1, 1873]. Tokyo: Senbundo, 1966 (reprinted ed.).
- AMANO, Haruko. Edojidai no Joshikyoiku ni tsuite: Oraimono wo toshitemiru Josei no Kyoiku to Seikatsu. **Annual report of the Research Institute for Culture and Cultural History**, Okayama, Institute for Culture and Cultural History, Notre Dame Seishin University. vol. 21, p. 3-20, Mar. 2008.
- ASAMI, Norio. **Meiji no Onnajobu Tanaka Kaku no Shogai:64 tsu no tegamiyakubun oyobi kaisetubun tsuki**. Hanno City: Group Kurashi, 2009.
- YAMANASHI, Joseishi Noto Sakusei linkai (ed.). **Nenpyo ni miru Josei no Ayumi Meiji-hen**. Kofu: Yamanashi Joseishi Noto Sakusei linkai, 1974.
- HAYASHI, Yoshikazu; SAKAMOTO, Atsushi; TAKENAKA, Ro. **"Kunisada"saiban.Shimatsu**. Tokyo: San-ichi Publishing Co., Ltd, Jul.1997.
- HIRATA, Atsutane zenshu kankokai (ed.). **Shinshu Hirata Atsutane Zenshu Bekkan** [Renewal of Hirata Atsutane's Complete Works Supplementary Volume]. Tokyo: Meityoshuppan, 1981.
- INAOKA, Masaru. Ernest SATOW to NAITO Denuemon no Koryu. **The Culture of Publication in Meiji Period**. Kyoto: Rinsenshoten - National Institute of Japanese Literature (ed.), 2002. p. 31-77.
- KAWATA, Atsuko (ed.); KATO, Tokio (reprints "Suruga-kiko"), **Bakumatsu Meiji no Josei NAITO Masu no Shogai to sono Kyoyo Keisei Katei: "Suruga-kiko" zenbun honkokutsuki**. [Life History of Naito Masu and the Process of Her Cultivation: in addition of Reprint of "Suruga-kiko," Her Travel Diary]. Tokyo: [Ochanomizu University Global COE Program: Science of Human Development for Restructuring the "Gap Widening Society"], 2010.
- KIYOKUMO, Shungen. Naito Denuemon. In: Seishonen no tamenno Yamanashi Kenmin Kaigi (ed.). **Kyodoshi ni Kagayaku Hitobito**. Kofu: Shokokuminsha, v. 3, Mar. 1974.
- KNAPP, Bettina L. **Images of Japanese Women**. New York: The Whitston Publishing Company, Troy, 1992.
- NAITO, Masu. **Jogaku Kajuku Gansho** [the Application of Opening Private Women's School]. Kofu Newspaper, Kofu, April 7th, 1875.
- NINOMIYA, Aya. **Chichi Sontoku no Jigyo ni tsukushita Shogai: Edoki Hitobunko**, vol. 3. Tokyo: Katsura Bunko, Nov. 2000.
- OZAKI, Yasuhiro. Tanaka Chinjike nimiru Meijishoki no Joseikyoshi: Tanaka Kaku to sono Shuhen no Hitobito. **Hanno-shi Kyodokan Kenkyukiyo**, Hanno, Hanno-shi Kyodokan. v. 2, p. 41-67, mar. 2003.
- SHARON, H. Nolte; HASTINGS, Sally Ann. The Meiji State's Policy toward Women, 1890-1910. In: BERNSTEIN, Gail Lee. **Recreating Japanese Women, 1600-1945**. Berkley: University of California Press, 1991. p. 151-174.
- SHIBA, Keiko. Tabinikki karamita Kinsei Josei no Ichikosatsu. In: KENKYUKAI, Kinsei Joseishi (ed.). **Bunka to Josei** (Nihon Joseishi Ronshu; 7). Tokyo: Yoshikawakobunkan, Apr. 1998.p. 56-90.
- TAKANO, Toshi. **Meijishoki Jojishogaku no Kenkyu: Kindai Nihon ni okeru Joshikyoiku no Genryu**. Tokyo: Otsukishoten, Mar. 2002.
- WALTHALL, Anne. **Taoyame to Meiji Ishin: Matsuo Taseko no Handenkitekishogai**. Translated by SUGAWARA Kazuko; TASAKI (NOZAWA), Kimitukasa; TAKAHASHI, Aya. Tokyo: Perikansha, 2005. [the original work: The Weak Body of a Useless Woman: Matsuo Taseko and the Meiji Restoration. Chicago: University of Chicago Press, 1998.]

YABUTA, Kan. The present situation of the studies about women in Edo period. **Rekishihoron**, Tokyo, Azekurashobo, n. 703, p. 25-36, Nov. 2008.

Recebido em: 01.08.2019

Aprovado em: 16.09.2019

Atsuko Kawata Dr. of Social Science. Prof. of Tokyo Kasei Gakuin University. The Director of Regional Collaboration Research Center (Machida). Email: kawata@kasei-gakuin.ac.jp

Tokio Kato Research Member of Chiba Prefectural Archives.

A STUDY ABOUT THE INSTRUCTION FOR MASTER'S THESIS AND RESEARCH WORKS FOR "EXPERIENCE REFLECTION" IN GRADUATE SCHOOLS IN JAPAN: INTERVIEWS WITH THE ACADEMIC STAFF¹

■ KENJI MIWA

<http://orcid.org/0000-0003-2628-7663>

Seisa University Graduate School, Japan

ABSTRACT

In this paper, it was analyzed some characters of instruction for master's thesis and research papers for professional mature students in Graduate Schools in Japan. From interviews to 11 academic staff in Graduate schools, where they were teaching and instructing professional mature students, the following investigation results were shown: 1) a flexible approach for program completion; 2) instruction to reflective and biographical research approach (reflection in and on action, relativization of thinking and discussion, a bridge between theories and biographical life story etc.). Women staff and women professional students also proposed issues related to life, and flat discussion must be important especially for the independence of the women.

Keywords: Reflection. Professional education. Graduate studies. Research work.

RESUMEN

UN ESTUDIO SOBRE LA INSTRUCCIÓN DE TESIS DE MAESTRÍA Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA "REFLEXIÓN DE EXPERIENCIAS" EN ESCUELAS DE POSTGRADO EN JAPÓN: ENTREVISTAS AL PERSONAL ACADÉMICO

En esta tesis se analizaron algunas características de la instrucción para tesis de maestría y trabajos de investigación para estudiantes profesionales maduros en escuelas de postgrado en Japón. A partir de entrevistas a 11 miembros del personal académico en escuelas de postgrado, donde se enseñaba e instruía a estudiantes profesionales maduros, se mostraron los siguientes resultados de la investigación.

¹ This research is the summary of the survey in the first year of the basic research program (C) (General) "Experience Reflection" Graduation thesis, master's thesis instruction model developmental research 2018-2020 (representative-Kenji MIWA)

1) Un enfoque flexible para completar el programa, 2) instrucción para la reflexión y el enfoque de investigación biográfica (reflexión en y sobre la acción, relativización de los pensamientos y la discusión, creación de puentes entre las teorías y la historia de la vida biográfica, etc.). El personal femenino y las estudiantes profesionales también propusieron temas relacionados con la vida, y la discusión plana debe ser importante especialmente para la independencia de las mujeres.

Palabras clave: Reflexión. Educación profesional. Escuela de posgrado. Trabajo de investigación.

RESUMO

UM ESTUDO SOBRE A INSTRUÇÃO PARA TESE DE MESTRADO E TRABALHOS DE PESQUISA PARA "REFLEXÃO DA EXPERIÊNCIA" EM ESCOLAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO JAPÃO: ENTREVISTAS COM O CORPO DOCENTE

Neste artigo, foram analisados alguns personagens da instrução para teses de mestrado e trabalhos de pesquisa para estudantes profissionais maduros em Escolas de Pós-Graduação no Japão. Das entrevistas aos 11 docentes das escolas de Pós-Graduação, onde estavam ensinando e instruindo estudantes profissionais maduros, foram apresentados os seguintes resultados da investigação: 1) uma abordagem flexível para a conclusão do programa; 2) instrução para a abordagem de pesquisa reflexiva e biográfico (reflexão em e sobre a ação, relativização dos pensamentos e discussão, ponte entre as teorias e a história de vida biográfica etc.). Mulheres funcionárias e mulheres estudantes profissionais também propõem questões relacionadas à vida, e discussão plana deve ser importante especialmente para a independência da mulher.

Palavras-chave: Reflexão. Formação profissional. Pós-Graduação. Trabalho de pesquisa..

Research Background

According to the Basic School Survey by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), the number of adult graduate student was 57,104 in 2015 which made up 22.9% of all graduate students. The number previously in 2014 was only 17,517. Regarding the enrollment of adult students, graduates schools have special enrollment tests, long term follow-up mechanism, as well as specialized institutes or programs- there were 112 institutes and 175 departments in 2012, which included 67 institutes, 67 departments for law students and 25 institutes, 25 departments for education (“The Current Status of Life-Learning of Adult Students” by MEXT, 2012).

Besides those enrolled for academic researches for their various associations, it’s commonly believed that there are also a huge number of adult students in those master and specialized bachelor programs enrolled for needs to work on their respective thesis aiming at “summarizing their personal working experience in a theoretical way”. On the other hand, thesis instruction from academic staff in universities or graduate school for both in the case of master thesis and reaction paper (thesis on special topics) mainly focuses on summarizing previous studies, setting research questions, verifying thorough studies, and preserving originality of result, i.e. academic achievement with the focus on “research knowledge” or contribution to associations instead of the theoretical summarization of students’ working experience.

Through interviewing adult students and academic staff in master schools with instruction for the demands of theoretical summarization to inculcate “experience knowledge”, “implementation knowledge”, and “hidden knowledge” of the graduate students in various fields, this study aims to develop a the-

sis instruction model for the true demands of adult students in graduate schools.




“The Relevance of Graduate Education and the Career of Adult Graduates from Graduate School” is a pioneer study on this topic. (HONDA, 2003) It shows the major objective for adult students are “theoretical summarization of working experience” for both science and arts students, which made up 62% of the total (2008, p. 72). Regarding thesis instruction and methodology of researches, Masahiro Chikada points out in “Application for Instructing Research Methodology Adult Students in Graduate Schools” “A Study of the Tertiary Education in Nagoya” No 8 (2008, p. 72), that adult students are generally lack of fundamental skills when writing graduate thesis. “Basic theories of Tertiary Education- Research Methods”, a subject to train up the academic thesis-writing skills, is recommended with concrete lectures demonstrated in the study.

In despite of all these, there are only very limited researches revealing the education philosophy of the graduate schools, personal missions of the teaching staff, thesis instruction for fostering exploration, and viewpoints from the specialized work field. In “The Conditions to Nurture Teachers” (IMAZU, 2012), Kojiro Imazu classifies six kinds of potential and ability of general academic staff, but not specifically on university teaching associates. Among the six abilities, we can regard A) Problem-solving & clearance of tasks, B) Instruction to students on certain subjects, and C) panel, school management as practical techniques. Imazu further illustrates that on-job training are very much techniques and skills oriented as they are easy to observe and evaluate. (IMAZU, 2012, p. 69) Ability D “Interpersonal relationship managing ability”, which is becoming important in recent years as a crucial skill set to tackle complaints from guardians, is practical as well. Ability E is “Improvement

of views to lectures, pupils, and education", and F is "Inquisition of self-growth as a teaching staff" which are both "difficult to evaluate externally" as illustrated in the following table that they are not chosen as topics in the on-job trainings for teachers or in graduate schools for students. As a result, though the practical techniques and skills from A- C could be found in the education and trainings and graduate

schools, and they may be, at all events, linked to practical application, they still remain as superficial understanding and application. This then led to the over emphasis on A- C in the training for teaching staff and their lectures in graduate schools that research topics and actual presentation in the thesis at the front-line are not dealing with their root causes nor practical ways for improvement.

Table 1 – Potential & Ability for Teachers

Potential & Ability	Content	External observation & evaluation	Generality & individuality of strategies
Ability  Potential	(A) Problem-solving & clearance of tasks,	Easy  Difficult	Individual  General
	(B) Instruction to students on certain subjects		
	(C) Panel, school management as practical techniques		
	(D) Interpersonal relationship managing ability		
	(E) Improvement of views to lectures, pupils, and education		
	(F) Inquisition of self-growth as a teaching staff		

Source: IMAZU, 2012, p. 69

Similarly, the above can be applied on the academic staff in graduate schools who support adult students' thesis-writing. Most probably, academic staff are more capable to instruct superficial techniques from A to C and guide the adult students to complete their master thesis and research paper. Nonetheless, while focusing on the challenges on their work, teaching staff for both theoretical studies and practical researches should also pursue their potential on giving instruction on thesis which are more difficult to evaluate, like views towards the specified work, educational views and inquisition (MIWA, 2018; MIWA, 2019).

Investigation Flow and Structure

In our study, semi-structural interviews including life history have been conducted to a number of adult students and academic staff who

give instruction to thesis-writing in graduate schools for obtaining the academic information above. The life-history-embedded interviews were conducted from Dec 2018 to Jan 2019 with actual visits to these universities.

We have interviewed 11 academic staff along with a small number of graduate students from 11 different departments. Classification was then done according to the gender and identity of the interviewee (whether they are practitioners).

Research academic staff

- A) Education promotional organization, a national university (Education Department, Master Program, Male)
- B) Law Department, graduate school, private university (Law Department, research paper, male)

- C) Health Science Department, graduate school, private university
(Department of Natural Science, master program (distance learning) male)

Practitioners academic staff

- D) Education Department, graduate school, private university
(Education Department, master program, male)
- E) Education Department, graduate school, private university
(Education Department, master program (distance learning), male)
- F) Education Department, graduate school, private university
(Education Department, master, of the doctoral (second stage) program, male)
- G) International Cooperation Department, private university
(International Relations Department, master program (distance learning), male)
- H) Social Welfares Department, graduate school, private university
(Social Welfares Department, specialized program, male)
- I) Business Department, graduate school, private university
(Business Department, MBA program, male)
- J) Business Department, graduate school, private university
(Business Department, specialized program, male)

Women academic staff and graduate school adult student

- K) Life Science Department, graduate school, private university
(Natural Science Department, master program, female)

Investigation result summary

It was not done in the graduate school to where the author of this paper belong-the graduate school of Education in Seisa University. Instead, it was in other graduate schools with specialized programs for schoolteachers and other educational related staff. Upon analysis with this consideration, key factors for thesis-writing instruction are summarized as the following three points.

A flexible approach for program completion

In our investigation we found that special policies are always stipulated for the enrollment and program completion of adult students in graduate schools, which commonly include special enrollment examinations, afternoon and evening sessions of lectures, nighttime, and weekend lectures. Questions about the program completion were included in the interview, while we witnessed that all our target graduate schools are paying effort to help adult students completing the program. In other words, there are no prominent results concerning this area.

Particularly we could focus on the special consideration about the background and life history of the academic staff as a mean to assist students to complete the program. It is the approach adopted by both research academic staff and practitioner academic staff.

Relatively, there are more practitioners who were able to give instructions about thesis-writing in flexible ways that match with preferences about time and locations of the adult students in graduate school instead of just in those fixed timeslots and places. Interviewee G, the head professor of International Cooperation Department of a graduate school established a flexible supporting system for students by staying responsive to emails and

phone calls. Students in the program also had to travel to Tokyo frequently but instruction was still feasible at all times at any places. In the Business Department of I, instruction is not conducted by single, individual academic staff but a series options about the lectures including online lectures as the flexible support to accommodate needs of the adult students and revolutionary changes in the curriculum initiated by the department head.

When we focus on the research academic staff, we visualize that, generally, their concept is to give instruction about the thesis of their students in an academic environment. For instance, in the education promotional organization of the national university in A, adult students need to cope with the study without any special arrangement- daytime lectures for academic thesis writing; in which they need to fulfill the same strict requirements as other normal graduate school students.

On the other hand, the research teaching staff in B, who is the head of Law Department of the graduate school in a private university doesn't interpret the long-term program completion system merely by the way it's named- adult students who have difficulties in completing their thesis within the designated time can apply for a "long term program completion system", which is a flexible support for adult students in graduate schools. The instructor in C is a professor from the Health Science Department of a graduate school with practical experience as a doctor. The thesis is relatively orthodox, while since the student is in a distant-learning program that the format for master thesis is provided to cope with student's unfamiliarity with academic writing. The research department head of the private university about social welfare also utilize the feature of distant learning that lectures and thesis-writing instruction are not restricted by the curriculum itself but are planned together

with the students in a flexible manner. The life science graduate school professor (female) in the private university in K also communicates with her adult students and re-plan the teaching schedule.

Questions about life history from practitioner academic staff

Concerning practitioner academic staff, we can consider that they, right before our investigation, has been working hard to assist adult students to choose thesis topics that are closely related and highly responsive to questions in students' work, in which they can hence utilize their accumulated experience. The instruction given for the thesis also aims at applicability in actual workplaces that the whole environment for the research paper and the design of the specialized degree are responding to the demands of adult students. The fact that the concept is neither simply academic nor entirely practical is, all in all, the root for its flexibility.

In I, we have come across the point that instruction was very specialized even for adult students that there are a lot of technical instructions; "interpersonal relationship building ability", "views about lectures, pupils, and education", and "inquisition of self-growth as a teaching staff" are the aspects "difficult to observe and evaluate externally" so they are excluded from the curriculum in specialized programs and graduate schools. In our interview, we have obtained advices from practitioners' questions and approaches that concerning with the academic performance and thesis instruction of adult students in graduate schools, solid life history is, in fact, closely linked to the improvement in interpersonal relationship building and views about lectures, pupils, and education. Together with the result of our investigation, the concept can be summarized in the following four points.

Establishment of practical reflection and its framework

First, there is an approach from inside out that focuses on the reflection of hidden and practical knowledge of adult students. For example, the subject from the education department of graduate school in D is a former elementary school teacher that his thesis-writing instruction is based on the reflection of knowledge, the education theories, and the “framework” as a teacher.

The objective of practical research for education is like, at all events, Donald Schön’s “research of frame”. We can put that as an academic research, but teachers also have a “frame” to carry on. I think a practical theory for education is to widen those “frames” of students.

The head of the Welfare Department of the university in H upholds the professional, ideal image of social welfare workers that “reflection and evaluation of practices” is set as a subject for students to study after enrollment. (We all go think and reflect our own practical knowledge. That would then become very much personal so it’s crucial to have others evaluate and verify those thoughts and thus why we have to pen them down, but not just say them out.)

The graduate school professor in the Education Department in E also mentioned reflection of practices as there is a sort of “instant knowledge” coming out impulsively in lectures of music. Knowledge of identity, wisdom from life history and “wisdom stemmed from value standard” should be reviewed as the foundation of those impulse. (I do think that music is “interactive”. Experience from performance, jazz performance in live houses become the platform for interaction, they are the enjoyable, impulsive “playful things”)

The ideal image of specialized professions

Some practitioners have a slightly different approach from the above-illustrated focus on the reflection of practices, though very similar—it focuses on the image of specialized professions and the future prospect instead of the internal side of individuals. Adult students may go to graduate schools for the attainment of degrees (master’s degree or diploma of some specialized profession) or just because they want to do researches to solve problems in their work. Some practitioners present the ideal images of the professionals in the field of that the adult student belong to. Students may have unconsciously missed those images so by such presentation, students are directed to have a deeper look into the root causes of the problems at the frontline.

The business (MBA) professor/ research head from the university I sets “ambition” and skills to be equipped by businesspersons as the important content in a compulsory course, so students reflect and think instead of just study for the sake of attaining “MBA”.

It’s vitally important for businesspersons to think what and how they can contribute back to their community and to the world, that’s why I set “development of leadership, ethical and value standards” as a compulsory subject. The goal of our graduate school is not merely the attainment of MBA.

Similarly, the business professor from graduate school J (an institute offers specialized course) also stresses on the ideal image of business managers in his lectures with discussion based on biography of successful businesspersons. The professor says,

“I don’t want to present students with business knowledge only, but the hard work for their thesis that they will definitely look back at and feel thankful for its contribution in their growth. Our

team has seriously talked about the type of students we would love to nurture, and finally we came to the idea of fostering business managers”.

Relativization of thoughts and discussion

The majority of the practitioners avoids presenting students merely with academic knowledge. On the contrary, they value discussions between teaching staff and adult students, as well as among students. It's true that it does more good than harm to sit adult students in lectures for classroom teaching but down to earth, this is the educational mode that breeds (i) and (ii) above indeed.

For instance, the professor from the Education Department from F stress much on the experience accumulated in EdD (Doctor of Education), which is the second stage of the doctoral degree of the adult students instead of those from workplaces, while those concrete views of education and images about the specialized professions equipped in educational committee and educational centers are gradually relativized through discussions. Nevertheless, students still went through a hard time summarizing the result in their thesis. The professor says,

“[...] when in graduate school I was asked that “Is what being discussed in the central education committee meeting correct? Can they represent everything?” I then realized that the educational committee is just an administrative body, it publishes reports and articles about education but from the point of, and filled with ideas about, administration and management”.

Utilizing discussion in lectures is the common point for D, H, I, and J listed previously in (II). With the use of excellent practices, biographies of great people, case studies, and discussion, a collective reflection about actions,

practices is done in lectures, and the ideal images of the experts are constituted. The professor from H says,

“[...] teachers should have their own belief and put them into actions, but those are not the only things to be embedded in skills and knowledge about education. It's to build up your own educational theories. There are so many hidden rules in the education sector, but teachers should verify them by actions. This is promoted by Yoshihiro Saito, a Japanese, teacher.” J- “the teachers just introduce a case and through groupwork involving all learners, a collective model that's good to be applied back to participants' work, which is entirely a Japanese style and Japanese methodology. I think such originality is the key.”

The bridging between theories and life history

It was very much impressive that a number of the interviewed practitioners regard their own roles as bridging or translating. Some of them regarding themselves as bridges to bring students in the field of economic studies to the business knowledge (statistical knowledge), and some of them position themselves as “translator”. The professor from J says, “to me, practitioners are bridging up science scholars and students at the front line for application. Translation is needed between the two groups. The onus to translate then rests on practitioners.”. In other words, practitioners are the ones who link up theories and applications; theories from researches and applications of those adult students in graduate schools. When compared with other teaching staff, practitioners understand more about the importance of their roles and they are more confident in their approach to link up theories, researches with application and actual practices. Moreover, they are more responsive to the demands of adult students in graduate schools.

The approach from university women teaching staff & adult student

One more finding in the interview this time is the issue about the linkage of life between female university teaching staff and women adult students in graduate schools.

Issues about life and food

In order to prove the value of their existence in the male-oriented research world, women academic staff in universities have even stronger ambitions towards a researches and thus stricter standards in thesis writing instructions indeed. Nonetheless, the women professor of Life Science in the graduate school in K touches on topics about lives in her lectures and thesis-writing instruction instead of purely, merely going through common topics of natural science. It arouses thoughts for detailed observation and encourages discussions that lead to the constitutions of identity of graduate students indeed.

When focusing on adult students, we witness that through their gather and discussion, female adult students in the same department of life science complete and relativize their own ideas. We can, by all means, say that through the relativization, ideas from female students coherence with those from male students. Even so, when focusing on the quality of the mutual learning, they are mainly related to lives and food that reveals female's point of view towards these issues. The professor from K says,

"I think attainment of a degree is [...] important for adult students. But still, to learn something different about lives and living [...] I mean to have some stimulation about those topics is also great. In life science, lectures are always something like 'the origin of mankind, about fertilized egg, fetus, and something after we

were born.' Of course, I teach all these. In other words, topics like when does the brain form after implantation, when human become human-like, that's from the time humans leave uterus and end their lives. I teach all these."

Flat discussion and independence of female

Another insight can be elaborated from the relativization of opinions and widening of horizon through the discussion among adult students in graduate schools.

In the case of the female graduate student in the specialized institute for business in J, there is a platform for "flat" discussion and there comes an attention-drawing opinion saying "it's rather difficult for female businesspersons to work equally with men, and cross-gender discussion is difficult. The student from J says,

"In a workplace, all interpersonal relationships are built on the relative positions and titles. It's not just something happening inside an organization but when you go outside and meet other, it's all the same- people just look at your title. However, everything is flat in a graduate school, fresh graduate, managers, and seniors [...] everyone learns equally without conflicts of interest, which give a strong sense of unity.

On top of the concept, ideas always get relativized during discussion, a hierarchical society makes discussion difficult and flat discussion difficult. In this sense, the learning experience in graduate school with special courses help to visualize the importance of women's independence in society.

Considering the above, we can conclude that in Japan, though not all, the objectives of master thesis and research papers in graduate schools should be "summarizing theories for work" and origination from practical issues at front line instead of everything for the sake of study as expected (long desired implicitly) by

A study about the instruction for master's thesis and research works for "experience reflection" in graduate schools in Japan: interviews with the academic staff

adult students. The contents and the method both exist in the field of education. Also, it is clear that academic staff tend to, though include a portion of them only, aim at practical application of theories in textbooks when doing instructions based on their own, and the adult students' life history.

Bibliography

IMAZU, Kojiro. **The Conditions to Nurture Teachers**. Tokyo: Iwanami Shoten, 2012.

CHIKADA, Masahiro. **Application for Instructing Research Methodology Adult Students in Graduate Schools. A Study of the Tertiary Education in Nagoya**. N. 8, Nagoya: Center for the Studies of Higher Education Nagoya University, 2008.

HONDA, Yuki. **The Relevance of Graduate Education and the Career of Adult Graduates from Graduate School**: is a pioneer study on this topic. Institute of Social Science. Tokyo: University of Tokyo, 2003.

MIWA, Kenji. **What is Lifelong Learning?** Ootori Shobo: Tokyo, 2018.

MIWA, Kenji. The Meaning of Learning Interpersonal Relationship Oriented Specialized Work Such as Teachers-Findings from Investigation of Scientific Research Expenses. **Educational Practices Annual Report**, n. 2, p. 7-20, 2019.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology MEXT, **The Current Status of Life-Learning of Adult Students**. Tokyo, 2012.

Recebido em: 20.07.2019

Aprovado em: 16.09.2019

Kenji Miwa Professor Dr. of Education. Graduate Course for Practitioners in Education Seisa University, Yokohama, Japan. Work research: professional development, teacher education, reflective practice, lifelong learning. Email: k-miwa@gred.seisa.ac.jp

Yokohama Joho Bunka Center 5F, 11 Nihonodori, Naka-ku, Yokohama-shi, Kanagawa 231-0021, Japan.
Phone: +81-45-212-3830 Telefax: +81-45-212-0721

ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH AND SIGNIFICANCE OF EXPERIENCE: THE DEPTH OF LIFE HISTORY BROUGHT ABOUT BY MUTUAL RELATIONSHIPS

■ YUKO MIKI

<https://orcid.org/0000-0003-0794-0751>

University of Tokyo

ABSTRACT

This paper describes the correlation between research and researcher and his/her own life history. How is the researcher's own experience understood, meaningful, and rebuilt? This paper shows that studying the subject using the life history approach itself makes the biography of the researcher vivid. It points out that the interaction between researchers and subjects is dynamic and suggests that the life history approach may enrich the stage of research in the environmental education area.

Keywords: Biography. Environmental education. Life history. Sustainable development.

RESUMEN

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA: LA PROFUNDIDAD DE LA HISTORIA DE LA VIDA PROVOCADA POR LAS RELACIONES MUTUAS

Este artículo describe la correlación entre la investigación con el investigador y la propia historia de vida del investigador. ¿Cómo la propia experiencia del investigador es comprendida, significativa, y reconstruida en su propia historia de vida? Este artículo mostrará que estudiar la cuestión utilizando el enfoque de la historia de vida torna la biografía del investigador en vivida. Muestra que la interacción entre investigadores y sujetos es dinámica y sugiere que abordaje de la historia de vida puede enriquecer la estancia de investigación en investigación de educación ambiental.

Palabras-clave: Biografía. Educación Ambiental. Historia de vida. Desarrollo sustentable.

RESUMO **PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA: A PROFUNDIDADE DA HISTÓRIA DE VIDA PROVOCADA PELAS RELAÇÕES MÚTUAS**

Este artigo descreve a correlação entre a pesquisa e o pesquisador e a sua própria história de vida. Como a própria experiência do pesquisador é compreendida, significativa e reconstruída? Este artigo mostra que estudar o assunto usando a própria abordagem da história de vida torna a biografia do pesquisador vívida. Ele aponta que a interação entre pesquisadores e sujeitos é dinâmica e sugere que a abordagem de história de vida pode enriquecer o estágio de pesquisa na área de educação ambiental.

Palavras-chave: Biografia. Educação ambiental. História de vida. Desenvolvimento sustentável.

It has been a long time since the issue of realizing a sustainable society has been recognized in modern society. Environmental education, which has been expected to play an important role, has strong links with ESD (Education for Sustainable Development) and SDGs (Sustainable Development Goals) that appeared at the United Nations General Assembly in 2015 in the international trend.

In environmental education research in Japan, the Fukushima nuclear accident in 2011 and the official recognition of Minamata disease in 2016 have reached 60 years, and “[...] continuous and discontinuous problems [...]” (FURIHATA, 2010, p. 85) with pollution education and nature conservation education have been raised. In addition, the SDGs stipulate that the activities related to each individual goal and the other goals should be considered in a deeper way, so that they can break away from efforts that are specific to one goal issue and lead to other goal issues. From an integrated point of view (KITOH, 2017, p. 45), we need to work on the possibility. We are faced with a time when questions about environmental education are being reconsidered from

various angles in order to realize a sustainable society including ESD.

Critical review and definition of Education for Sustainable Development

ESD is a “[...] social movement that seeks to address the unsustainability of society and requires the restructuring and transformation of modern education.” (SHIBAKAWA, 2017, p. 73) in recognition of the importance of education in addressing the sustainability issues of modern society. The issue of sustainability is to “[...] not simply overcome environmental and social crises as a simple premise for establishing science-based facts [...]” (SHIBAKAWA, 2017, p. 73). It is an education that aims to address global problems in their entirety as a problem of humanity that is not limited to environmental problems. At that time, Shibakawa stressed the importance of confronting modern education, and she understood that the critical perspective of ESD is likely to lead to some tension and difficulties in Japan, where a formal education system has been established while discuss-

ing the importance of a critical perspective of modern education that has created an unsustainable society. On the other hand, Sasagawa et al. asked the following question: “What is meant by sustainable development? sustainability, which is a problem of ESD, includes (1) the sustainability of the natural environment and (2) the sustainability of social relations, in this regard, (3) it is appropriate to include human sustainability and sustainable development and the maturity of human capacities [...]” (SASAGAWA, 2015, p. 9-10). There is a point that corresponds to Shibakawa’s critical vision of modern education. Makino also suggested rethinking individuals as “[...] relationships that are excessively generated in “between” others, not individuals [...]” (MAKINO, 2015, p. 12). By understanding sustainability as described above, sustainable development is not “[...] a concept based on the distribution of a given thing of development and development, but is always our new reciprocity that is constantly generated in relation to others and a concept that indicates the ideal path to freedom, that is, generation rather than development [...]” (MAKINO, 2015, p. 12). Shibakawa also stated that “[...] sustainable development is intrinsically a language deeply involved in human development and learning [...]” (SHIBAKAWA, 2017, p. 84,) and sustainable development (SD) is “[...] problems related to personality formation for all, i.e. issues related to education and learning [...]” (SHIBAKAWA, 2017, p. 84).

Some critical considerations in environmental education, which are said to be at the heart of ESD, challenge integrated learning in environmental education. Ninomiya (2015) and colleagues looked back on the impact of ESD in Japan and organized results and issues with the background of the indications that were not a few people involved in environmental education who passively considered ESD due to the sense of discomfort that Development

was translated as “development” or there is a “break” due to ESD being introduced to the site from the top down (HARADA, 2009, p. 3-13). Assessing the expansion of the concept of environmental education that ESD has given to environmental education, as well as the expansion of practical sites and content areas, and collaboration with other areas, on the other hand, Nagata highlights the current state of “reform (transformation) only”, referring to how education requires “transformation in a deep dimension” (NAGATA, 2015, p.17). Thus, it was stressed that the critical review of ESD is reviewed as “critical/reflexive” with a view to achieving a sustainable society. But it is recognized that this is not the case. Although collaboration with other fields and a holistic approach were considered important issues, field practice in these fields differs from the philosophy of ESD, and “the field that plays a central role is mainly school education, learning theory, capacity development theory” is a “good to partial element” ESD (NAGATA, 2015, p. 11-13). As a result, environmental education for ESD has been grouped into a division of labor called “natural environment” education, so the importance of critical review of ESD is clear.

The environmental education mentioned so far is environmental education which positions itself as a division of labor within ESD, which is based on an “instrumental mentality” (HARAKO, 2010, p. 93) and is mainly limited to natural environments with goal-oriented environmental education. It can also be found in the “Environmental Education (2012)” edition of the Japanese Society for Environmental Education, which can be considered as an environmental education manual. The beginning of the book describes the ideal form of environmental education. In fact, environmental education is an integral part of the educational function, i.e. the means of human resource development. The power relationship between teachers and

children also implicitly maintains a power structure. In addition, although expressed as “relational learning”, the subject is always set at “human”, and specific activities encouraged/created within “human” are not targeted.

The Education for Sustainable Development in my own life history

I born in Kobe, Japan in 1985, spending until 26 years old with interests of wildlife and nature conservation. The interests which blessed even I was born in the large city now maintain deeply and strongly quest for inquiring life of a person related with nature. In 1995, when I was 10 years old, the Great Hanshin-Awaji Earthquake occurred. The Earthquake was killed more than 6000 people but fortunately, a young girl was safe with family, friends, and home, too. There was also an aspect of enjoying the extraordinary days. But for a long time, it had been difficult for me to talk about that experience. When did I start to be afraid to touch and talk about it? When did I start to become painful singing a song wishes for the reconstruction of Kobe? As time passed looking back as if the experience of the earthquake changed the color and weight. Exactly that experience of earthquake changed the shape an experience to ‘my original one’ with a lot of things connected in my daily life, belonging research of life-history.

This change supported by reconstruction through thinking about meaning of life and each experiences in relation with people who I have met.

What happened to me while continue inquiring about relationship between human and nature? This is a story about changing of Yuko MIKI as aspiring to research by drawing [EMAKIMONO] of a person who experienced air-pollution, earthquake, narrating his whole life.

The encounter with Mr. A

Of course, I had a lot of choice about topics to inquiry about relationship between human and nature. Example, Minamata disease which I have been visiting since 2010, the accident of nuclear power plant in Fukushima in 2011, a community composed by people who are holding difficulty with mental or body to alive in main stream society, but spending their life with own speed, located in mountainous areas and so on. I am interested in all of them. But my interests couldn’t leave my home-town Kobe. I can expect to academical and sociological reasons or international argues to inquiry them, but I want to know and think deeply about my home-town Kobe. Also I was suspicious of the implied trend that the city has no nature and it is not good to have little involvement with nature. There are mountains and seas in Kobe, and I am interested in nature. I think this was the biggest motivation. As I proceeded with the survey, I learned that history with people was embedded in the mountains and the sea of Kobe. Beyond mere historical knowledge, I was fascinated by the context of prosperity in modern times. And at the same time, it was to know that it was the “A Human History” that has created that dynamic context. The question, “What are the thoughts of those who are now involved in the Rokko Mountains?” was raised, and my interview have began.

While interviewing to people living in the mountains, living in the mountains, and working in the mountains, I learned that it was natural for them to go to the mountains in their childhood. It has become clear that the relationship between the life in the city and the mountains forms their own unique views of nature while having an interrelationship.

After that, in the story, I learned that the reason for playing in the mountains was air pollution in the 1970s. I still remember the trem-

bling of warriors the moment I became interested in pollution, including Minamata disease, which I was deeply caring about. I decided I had to think about pollution. It was a moment when I was prepared to face up to Minamata's thoughts that I had always wondered about.

Mr. A who worked for a company causing air pollution says he loves and is proud of the company he has worked for and is still involved in the anti-pollution movement. He is proud that his company has supported the development of the city of Kobe, and climbs a mountain overlooking the city. His seemingly contradictory narratives made me realize. They told me that they had their own "picture scrolls" and that there are various forms of pollution depicted in them. It is not depicted as a single event in the past, but is colored in various shades while having a multi-layered relationship.

ME as a hope

Even some of my relative are working as reactor designer, I was clearly opposed to the nuclear power plant because of the accident at the Fukushima Daiichi Nuclear Power Station in 2011. I went to the site and heard the story. There was a voice of people who lived in a moment when history, tradition, life, family, town, everything was literally robbed. There are two episodes related to my life here.

First, let's talk about the nuclear accident and the Great Hanshin-Awaji Earthquake. When I was 10 years old at the time of the earthquake, I was told by adults that "You are the hope of Kobe". I spent the time feeling the pressure "excessive expectations" that I was not sure of. I don't know what to do with such a burden. So I just pretended to be good girl they expected with join (forced) volunteer activity. I started to hate the word of entrusting hope to children. I came to feel even adult irresponsibility.

In 2010, I met Minamata people, and I had known the existence of people who died in this world without being told about diseases, painful and suffering by friends and family. I have met people who have been hoping about being saved for over 60 years. Who has made this world? Still, adults say, 'for future children.,' we entrust the future to you'.

Another episode is about some member of my relatives. After the 2011 accident, I dared to ask to him, as a nuclear reactor designer: "what do you think of the Fukushima accident and the people of Fukushima?" He replied: "I will never say that until I died." He, like some people in Minamata, also die with a feeling that he can't exude to others? Do you want to say goodbye to the world with that thought alone? Will he someday open his heart to me? I hope the day when I can say to my father that I will carry your thoughts whatever you hold. Time has passed, in 2012, when I visited Fukushima, what I jumped into my eyes was the collapse of the house and the smell of debris, which I never wanted to see again or wanted to smell because remains me about Hanshin Awaji Earthquake. It was like a huge stone falling in my stomach. It feels like someone grabbing and squeezing stomach from back. Everything was deprived in an instant, and I saw adults who didn't know what to do and I couldn't notice their feelings when I was a child. Then I thought it might be called despair. I felt that if there was a little light in the darkness of darkness, people might have no choice but to cling to it. That, a little light, was "Children". Oh, I was...a hope. Such words boiled from the bottom of my heart.

It was the moment when I have been feeling that I didn't want to see it or touched it, and my experience of the disaster was given a new meaning, colored, and newly rooted in my "picture scroll". I noticed that I misunderstood and was overconfident that I continued to pursue I own interests and my own will. I realized

that people who I've met pushed my back to truly face my own experience. Since then I have been [gifted]. At that time, I wanted to be hope for my father. I want to color my life as hope of those who despaired.

Life in Ukraine

In 2013, I moved to Ukraine for half of year. It was just the war with Russia. I didn't get a direct fire, but I felt war every day. The feeling of slowly breaking deeply from the roots of people's peaceful daily life was terrifying. A friend muttered "We don't even know what we are fighting for anymore." I will never ever forget his face seen from the site. This is how the war breaks people's hearts. This is the how the war takes people's life. War is to take away from the roots of living as a human being. We have taught that war should not be done since an early age. But I couldn't tell in my own words why war shouldn't be occurred. However, I can now say that "because the war snatches away people's life, dignity, and the life of a given precious existence are rooted up". This is not only about war. Minamata, Fukushima, and other pollution, discrimination, and social issues have taken away what humans should be wealthy and diverse at any angle and phase. People I met in Kobe taught me that. That people who taught me that there is pollution that is drawn in individual and specific colors in a multi-layered mutual influence. A friend murmured "We don't even know what we are fighting for anymore." was actually from Chernobyl. He said he couldn't confess that until just before I returned to Japan. I knew that there was a person who was still hiding here. He introduced me to his friend who still works in Chernobyl. His friend said to me with tears, "the people of Fukushima may no longer step on the land of their hometown. I will live here, carrying that weight and pain."

Some biographic synthesis for my research

Let's look back on my interests so far. The interest in wildlife protection that I have had since childhood has become a concern for environmental issues. While learning about environmental problems, I realized that it was a social structure problem and a political problem. We have asked how we should correct the problem. In that, I found a "picture scroll". A colorful picture scroll depicting the life of a person. Darkness, suffering, pain, joy and pleasure are depicted. Why do we resist social problems, why is a critical perspective on society important? That is because there is a society that roots the existence of only one person. Outer issues always affect one's inner life, the way of life. This is because we are alive in relation to the reason why the sustainability of the natural environment is important, the correction of social injustice, and the reason why the sustainability of human rich activities is important. The picture scroll taught me that. By showing me a piece of the scroll, I knew and learned that I had my own one. The picture scroll depicts many of the events described so far and the relationships with many people. After all I am "gifted". The picture scrolls are hiding behind what happened to me, reflecting their meaning, and restructuring. In other words, it shows the trajectory that fellowship with others has transformed itself. It was "environmental education research" that taught me this. Exploring what environmental education is a journey for me to explore where and how to live. While I was going to do my research, it was actually a journey to get to know myself. It was an activity that kept asking myself, and this journey is nothing but the encouragement of people I have met. In the past, I was doing research for research, and the subject was not out of the "tool for what I wanted to demonstrate".

Shamefully, I was doing that way unconsciously. What rectified it was the question of what I wanted, what is my deepen truly hope, and what I was investing in research. I was able to continue asking this question because there were entrusted words and thoughts that were not faded and pierced vividly from people I had met. At the same time, I think I had a wish in my deepen heart strongly to “be true life” and “become an artist colors my picture scroll”. I think that’s probably because I wanted to be with them who taught me that there is an individual life as <state of relationship> (MAKINO, 2015, p. 12) means everyone is “gifted”.

I would like to devote myself to environmental education again and again to deepen my questions about environmental education from this origin point.

The biographic and life history approach in my PHD research

Next, I will touch on the life history approach in this study. The main methods in this study are literature survey, participant observation, and interview survey. The literature survey is mainly a reference material for discussions about the history and landscape of the Rokko mountain development. First, focus on the relationship with the natural environment of the Rokko Mountains. There are “activity” and “life” in relation to the Rokko mountain that is assumed when capturing the lives of people living in Kobe. First of all, it was divided roughly into these two, and the target was selected.

The fieldwork of the research: residents of house on the summit of Mt. Rokko

From the viewpoint of “life”, I selected residents of the share house on the summit of Mt. Rokko and conducted participation observation. In

addition, residents in Kobe City who chose to live in a place where they can visually recognize Mt. Rokko in their daily lives were selected. I interviewed residents who set up their houses in a visually recognizable place, starting with the impression of Mt. Rokko, which is a daily sight, and exploring how they are positioned in their lives. Interviews are also conducted with the residents of the share house, which is the subject of participation observation. For the residents of the share house, what kind of daily life they have given in Mt. Rokko and how they have built a relationship with physicality and listened about what kind of life is return to origin from that relationship. From the perspective of “activity”, residents are set up their life at the foot of Mt. Rokko and residents who are active in the Mt. Rokko are selected. I started ask when did he start and what was the reason start the activities, the personal experiences and ideas behind the activities, the contents of the activities and their practices, and the daily life outside of Mt. Rokko, and tried to clarify the life of the city. In addition, in order to broadly understand how to interact with the Rokko Mountains, selected a variety of people regardless of age and gender, and proceeded with the survey.

The most difficult thing was how to place pollution in the current environmental education in Japan. In Japanese environmental education, pollution has been targeted as a problem, but it is a big question how to reposition the accumulation of environmental ethics, pointed out by KITO, who emphasized the “Individuality of life” (KITOH, 2007, p. 143) that lives there. It was the one of biggest challenge in this research. It was Mr. A’s narrative that broke through this point. He said the era of pollution was “a good time (Interview of Mr. A, 2017)”. Furthermore, it was also important that the viewpoint of society clearly existed once the extremely personal events and mo-

tives became internalized. From these things, in organizing the discussion of pollution, the commonalities of the two contexts (structural context and historical context) became clear, and “Another perspective”, “Each form of pollution appears in relationship” was presented. By that the two cores uniqueness were extracted. In addition, points to the functional correlation between ethics for the environment and environmental education, and criticism of the “Instrumental mentality” (HARAKO, 2010, p. 93) of education are used as a theoretical framework, and research and sublimation on the philosophy of environmental education, which is the purpose of this study. Therefore, the main research method was an interview survey. “Register clinical trials” for quantitative studies (especially clinical studies and epidemiological studies) for which research plans, research methods, and research objectives are disclosed in advance is a method that cannot be used for qualitative research and this research. This is because, even if the purpose of the research is localized, in order to clarify it, it was necessary to pay attention to the specific life of people as shown in the background of the research. Even if the importance of environmental education is shown theoretically and academically, it is not synonymous with capturing activities that support the lives of living people. As Kitoh (2007) points out, theoretical and academic discussions are policy-theoretic and panoramic discussions that do not capture the real world. As already mentioned, the goal of ESD centered on environmental education is to bring about sustainable social change. Just because the method of change is clarified academically does not mean that a sustainable society will be realized. What is important is to raise environmental education from the life of each person’s real life. Relying on such a paradigm, it was necessary to adopt a life history approach to clarify concrete life in general.

At this time, it is necessary to pay attention to the positioning of the “researcher”. In my main discipline of environmental education in Japan, the main focus is on analytical reports using empirical scientific methods to see what changes have been seen in the conventional environmental education and research methods (NOMURA, 2015). There is little empirical and philosophical research in the form of “one person” as a <state of relationship>. This stems from the fact that in environmental education, the subject has always been directed to “people/human” and the environment has been viewed as a natural environment surrounding “people/human”. However, my research so far has shown a viewpoint that can be regarded as a <state of relationship> that goes beyond the binomial framework. The challenge is to systematically show how we are connected to society without dismantling Individual specific experience=the dynamic existence of <state of relationship>. At this time, as has been clarified in the above-mentioned “Dynamic circulation natural image” (MIKI, 2018, p. 104), it is necessary to clarify in more detail the process in which the outside environment is internalized through involvement. In other words, in the process of visualizing <state of relationship>, the fact that the relationship with society becomes clear itself constitutes a research method. There is a “viewpoint of trying to grasp what people living in society live as the subject of their lives in relation to the subjects that include the researchers themselves” (MAKINO, 2015, p. 106-107). The life history approach in this study is based on this perspective.

You can see that one point of communication with the subject is not limited to interviews. Instead of just interviewing in a closed room, I go to the important places for subjects and spend the same time. In addition, walk around the town where the target people spent and listen to the events of the time. Such com-

munication exists behind the interview. In other words, the construction of the “trust relationship” referred to in the interview survey is made in various ways. More importantly, there are many occasions to abandon of my position as a “researcher”. In the practice of writing and researching papers, “objectivity” and “building academic discussion” are certainly important. However, in the relationship with the subject, I had to face as a single person standing in front of the subject while being a researcher. Otherwise, the life of subject becomes a research tool. The life of others is used as a tool to capture “the life of one person”. It means that I use people who I already interviewed a research tool. Even I criticism that point out that education stays only a function. However, “to face as one person” was also very difficult for me.

In the next chapter, I will describe my relationship between life history and research in order to grasp the relationship with the subject including the researcher myself.

The second fieldwork of the research: The city of Kobe

Of course, I had a lot of choice about topics to inquiry about relationship between human and nature as I already said. But I was suspicious of the implied trend that the city has no nature and it is not good to have little involvement with nature. There are mountains and seas in Kobe, and I am interested in nature even I grew up in such a big city. I think this was the biggest motivation. Hiding in this motivation is probably also an antithesis “why all the causes of environmental destruction are placed in the city residents”, and It was also a question that even people born and raised in cities could have a wealthy life while having various relationships with nature. I was worried about answering this question. Because I lived in the city, I thought that there might be

no connection to “essential” nature. Because we felt that the connection between food and culture based on nature environment was broken compared to the life in the countryside. However, the Kobe people loved the mountains and the sea and taught me that their identities were formed in relation to nature and that their lives were spun together in multiple layers. In other words, one of the reasons why did I chose Kobe as the survey site was that I wanted to know “how did/do I live in Kobe” as my life history. Through research, it was taught to people living in Kobe.

My interest has been widespread so far. It spread from the sense of crisis to environmental destruction to interest in Minamata and Fukushima. I would like to mention the moment when these interests have led to one in my life history through research. The interest in wildlife protection that I have had since childhood has become a concern for environmental issues. While learning about environmental problems, I realized that it was a social structure problem and a political problem.

Perspective of the research: environmental education and air pollution

In this section, I will take up the case of Kobe that I have been studying and demonstrate the importance of capturing the whole of a person’s life. Up to now, the problem of cities has been strongly captured in the framework of “local / city” in the discussion of environmental education, and there are not many survey examples focusing on the specific activities of people living in cities. Therefore, Kobe City, Hyogo Prefecture was selected as the survey site, and the survey was conducted based on the relationship with the natural environment. The research methods were interviews, literature surveys, and participant observation, and the

analysis was conducted mainly by three people who had different ways of dealing with Mt. Rokko.

For the analysis, we did not use a fixed framework, but transcribed each subject's narrative and analyzed the truth of the relationship from the theoretical framework as needed. It should also be noted here that, based on the research ethics of the university to which we belong, we will refrain the real names of the interviewed. From interviews, three aspects emerged: "place of activity", "place of life" and "place of landscape".

In each aspect, it became clear that daily activities were formed by the mutual influence of the life in Mt. Rokko and other cities. The whole relationship between "Place (Mt. Rokko)" and "Place (Workplace)" was named "Dynamic circulation nature image". By embedding people living in the city as "one person", it has become apparent that the places that form the relationship are not limited to Mt. Rokko, but interact with each other in multiple layers. Even when trying to grasp the relationship from the natural environment, the expansion of the relationship can be seen by approaching the existence of a specific "one person". In addition, the spread is a form of <state of relationship> that can be seen by becoming "one person". From this, it became clear that the subject's daily life is not completed within the Mt. Rokko, but is formed through traffic to places other than Mt. Rokko (town, workplace, play). This "Dynamic circulation natural image" is an opportunity to re-examine the definition of the environment. Generally, the definition of the environment is recognized as surrounding the subject. Therefore, when trying to grasp the relationship between the person (subject) and nature (environment), the relationship between the subject and the outside had been tried to capture. In other words, the subject and the environment have been localized as

different entities. However, the relationship between the subject and the environment is dynamic in terms of time, space, and "involvement", and either cannot be considered static.

The three aspects extracted from this case and the "Dynamic circulation nature image" are the internalization of the environment that is supposed to be outside when trying to capture the overall picture of the relationship between people living in the city. Through dynamic relationships, meaning is given to the natural environment, and that meaning is another form of environment that permeates inside itself as a unique view of nature backed by personal experience. It is the relationship between the environment and the definition of the environment that both the internalized view of nature and the world around it have a dynamic relationship. The definition of the environment became in the dual meaning of what surrounds it from the viewpoint of "one person" as the subject rather than "human" as the subject (external environment) and the internal environment (internal environment). Here, the external environment is not limited to the natural environment, and the importance of capturing it as a dynamic relationship from the multi-layered interaction with the internal environment emerges.

However, In the discussion till now, the industrialization era has been overlooked because of its relationship with the natural environment of Mt. Rokko. Air pollution that has been expressed in previous interviews is a representative example. As a result of not being able to grasp them, the relationship between the people living in the city and the natural environment that we tried to clarify in this case is that even the Great Hanshin Earthquake, which has been sublimated into a "Coexistence image" (MARUYAMA, 1997, p. 150-153), has an affinity for the relationship between people and nature. It remains as a question of whether it

was still partially capturing the whole life of a person.

A biographic interview about air pollution life history

While listening to the relationship with the natural environment, there was a talk about the air pollution of Keihanshin area which including industrial zone in the 1970s. Though interviewing, I realized that capturing the reality of the relationship between a person and nature, with only the relationship with the natural environment as a range, can only be a fragmentary capture of “capturing the whole of one person’s activities”. So this section, we start to focus on the analysis of Kobe’s air pollution and interview about air pollution in Kobe of Mr. A who had been worked at Kobe Steel, one of the causative companies, is still participating in the anti-pollution movement, saying “I love the company, so I am against pollution. (Interview of Mr. A, 2017)” I’ve been deepening my discussions centering on this person’s interview.

The southeastern part of Kobe City, the southern part of the Rokko Mountains, was designated as a national pollution designated area in 1977. At that time, not only Kobe but also the Hanshin area was seriously damaged by air pollution. Diseases to be rescued are chronic bronchitis, bronchial asthma, asthmatic bronchitis, emphysema and their sequelae. In 1985, Kobe City lifted the pollution designated area and there are no newly certified patients, but more than 3,000 patients are certified. Discussions on pollution in cities often focus on policy aspects. This is because the policy / regulation is the most effective as an urgent problem to be corrected in the urban pollution-specific structure where the damage / damage structure is difficult to see, and in a city with a large population. It is possible that the viewpoint of

winning the solution is emphasized. However, in this study, the emphasis is on taking a person’s activities as a whole. Therefore, I would like to clarify how the pollution has been positioned among the people’s involvement from interviews with Mr. A who worked at Kobe Steel, one of the pollution-causing companies.

Mr A life with pollution

Mr. A was born in Kobe in 1952 and worked for 42 years at the age of 18, joining Kobe Steel at the age of 60. For five years immediately after joining the company, he was assigned to an environmental measurement team that worked to investigate and improve air pollution. This five-year work has been one of the opportunities until Mr. A has been involved in the anti-pollution movement until now. The reason why Mr. A is still involved in the anti-pollution movement is “I really like Kobe Steel, so I will fight it” (Interview of Mr. A, 2017), the antithesis for the high economic growth period, the objection to the problems expressed as reflection and distortion. Expressed as anti-war and peaceful feelings, “prepared to fight for life” and “mission”(Interview of Mr. A, 2017). The thoughts and activities related to peace based on the anti-pollution movement are the missions that were born in this world, and they are positioned as a resistance to the “greatest pollution, the greatest waste (Interview of Mr. A, 2017)” of war. And it is perceived as a “mission” that determines the way of life. You can see how the influence of the times is projected on his way of life.

Each of his experiences are three-dimensional, but we can see Mr. A’s “picture scroll” as if it were drawn in a single scroll. With a strong determination to fight against pollution, which is a distortion of the period of high economic growth, he looks back on that era with a smile, saying “It was a good era (Interview of

Mr. A, 2017)". If you look at this in a contrasting structure such as "pollution vs. development", it will seem contradictory, but the two correlations are drawn as neither "one" nor "the other". When captured through a single person, Mr. A, it is drawn in one picture scroll without any contradiction. Mr. A's present form of progress, which captures "problems", has restructured his attachment to the city of Kobe, making it possible to perceive pollution as multi-layered, ambiguous and individual. In other words, for Mr. A, climbing Mt. Rokko and seeing Kobe is related to a place where he can imagine "Kobe in the future" while overlooking "Kobe in the past" and is a creative future is there. Although the future is in the context of the past, it has always been created by the reorganization of attachment based on the present, and it is drawn today in the picture scroll of Mr. A's "mission".

The feature of what can be seen from Mr. A's interview is that the position of pollution is not "a city problem" independently, that is, an outside problem, but is positioned in the life of each individual. It can be considered in a personal context. At the same time, the entrance to capture pollution is expressed as "distortion" or "valley", and for the time being it is captured in a contrasting structure such as "pollution vs development". However, its positioning is not fixed, it is always reconfigured and spelled as individual concrete. This indicates that Mr. A's "pollution" is depicted in Mr. A's life, and the pollution simply exceeds the framework of the phenomenological "problems" and the victims and their families. It can be said that it has been defined in an ambiguous way within individual and specific relationships in a form that is not limited to pollution patient and their families. It is not possible to introduce everything here, but the existence of "pollution of Mr. B", "pollution of Mr. C" and "pollution of Mr. A", that is, "the pollution of each" has emerged

in the interviews so far. The form of pollution that has emerged is in a diverse, specific and multi-layered relationship, and is viewed as a position different from the pollution that has been seen in the past. I would like to elaborate on how they differ.

Looking back at the discussions on pollution so far, it was a very important viewpoint that picked up the voices of people who were directly affected by pollution "environmental ethics as the principle of resistance" as "a viewpoint that tries to capture the individuality of each person as a whole" (KITOH, 2009, p. 164-165). He localized the importance of "the whole of the relationship with the environment that the victims have to live in the pain of various levels of damage, and the meaning of "life" there" (KITOH, 2009, p. 165). They capture the "living figure" of each person who has been undertaken by the systemic, comprehensive, structural and political actions of specific and multiple damages such as Minamata disease patients and their families. It was a strong objection to neglecting the "Individuality of life".

It never changes. However, the people who have faced in this study are not only those who have been directly affected by pollution. It is thought that by clarifying the appearance of "Each form of pollution that appears in the relationship" among people who are not, it will be a starting point to capture the "Individuality of life" more abundantly. What this point suggests is to show the limits of continuing to position pollution as an outer "problem". If Mr. A's words that the period when air pollution occurred was a "good time", it would be contradictory, but when it was re-examined from the perspective of "Each form of pollution appears in relationship" it would be a "problem" that can be seen that there is an organic link with elements other than pollution. In other words, it can be said that it shows the limit of seeing pollution as a mere phenomeno-

logical “problem”, and as a “problem” only for the victims and the surrounding people. The problem that there was a layered, ambiguous, individual “Each form of pollution appears in relationship” that was overlooked by cutting out pollution as a “problem” on the outside and “problems” of the victims will be raised. The form of “Each form of pollution appears in relationship” following the context that has revealed that life and culture have been destroyed without constraining pollution to specific health hazards suggests that the pollution is reconsidered in a broader sense. This is because the figure of “Each form of pollution appears in relationship” emerged from the people who were not focused on by Kitoh (KITOH, 2007, 2009). However, there is a context of “Individuality of life”. This will push “environmental ethics as the principle of resistance” can include more people other than pollution victims, their families, and those who have been actively involved, and will have the possibility of not limit pollution to “outside events”.

The characteristics of “Each form of pollution that appears in the relationship” are the following three. (1) What has been clarified from the relationship that colors the life of the city drawn by focusing on “Individuality of life” of people who live in the city, generally people who were anonymously as “perpetrators of environmental problems”. (2) What we specifically consider pollution as a part of the relationship that colors urban life, not as an external “problem”. (3) Dynamic things that decorate the personal history that is reconstructed through specific activities. The first two focus mainly on the people who live in the city, but the characteristics of the third “Each form of pollution appears in relationship” are not limited to people who live in the city. Therefore, it can be regarded as having universality. In that sense, the appearance of “Each form of pollution appears in relationship” is characterized

by the fact that it has emerged from the relationship, beyond the static “events”, as well as individual specific experiences.

Conclusion

There are two sources of environmental education in Japan: nature conservation education and pollution education. However, it is clear that these two sources have continued to point out the same problem. Both of them have always considered the structural problems of society and the way their individual lives were destroyed by environmental destruction. Currently, discussions on pollution education are active. One of the contents is the agenda of how to take over pollution education in modern times (ANDO, 2015). This is largely due to the Fukushima nuclear accident in 2011 and the 60th anniversary of Minamata disease official recognition in 2016. The meaning is that we younger generations who do not know the times when pollution frequently occurred take over pollution education. It is expected that the meaning of “Each form of pollution that appears in the relationship” will be clearly indicated. The qualitative transformation of students’ learning through the Minamata disease incident is able to be referred at this time. It depicts how the problem of contamination, such as textbooks that exist outside of learner, develops into its learner’s own problem. What is important at this time is not the encounter with an anonymous “patient” person, but the encounter with a single person named “you”. By the emergence of the question of what Minamata disease was for this person and at the same time what was the Minamata disease / Minamata case for me, I was asked myself and re-examined the outside problem as my own problem. It can be said, with the advent of the question of what is Minamata disease for this person and what is the Minamata disease / Mi-

namata case for me, they rethought what was an external problem as their own problem.

Asking what a sustainable society is, a critical look at modern education, and capturing sustainability including human sustainability, this is because there is the only person who lives on the ground (KITOH, 2009). And since the expression of that single person is deprived of the structural problems of society with holding deeply unreasonable, so that three unsustainability of people, nature and society would be matters. This philosophy that supports environmental education is supported by the big question of “where and how do I live?” Although it is a question, it can be said that it has risen out of the relationship. I will continue with theoretical research on environmental education based on this. The above is an overview of my research.

References

- ANDO, Toshihiko. Modernity of Pollution Education: Facing the Suffering. In: **Study on Children's Education after March 11: From Science Education, Pollution Education, Environmental Education, ESD**. Japan: Soufusha, 2013. p. 91-110.
- ANDO, Toshihiko. The Meaning of Inquiring about Kogai Kyoiku. **Environmental Education**, v. 25, n. 1, p. 4-13, Jul. 2015. Available at https://doi.org/10.5647/jsoee.25.1_4 Accessed on:13/09/2019.
- FURIHATA, Shinishi. Current Status and Perspective of Environmental Education Research in Japan. **Environmental Education**, v. 19, n. 3, p. 76-87, Mar.2010. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.19.3_76 Accessed on: 13/09/2019.
- HARAKO, Eiichiro. Developing an Academic Field Based on the Idea of Environmental. **Education, Environmental Education**, v. 19, n. 3, p. 81-101, Mar. 2010. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.19.3_88 Accessed on: 13/09/2019.
- HARADA, Tai. “The possibility of Theoretical Research on ESD in Japan”. **Environmental Education**, v. 19, n. 2, p.3-13, Dec. 2009. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.19.2_31 Accessed on: 13/09/2019.
- Environmental Education**. Japan Society for Environmental Education, Japan: 2012.
- KITOH, Shuichi. Environmental Ethics as the Principle of Minamata and Resistance. In:SAISHU. **Fifty Years of Minamata: Spreading Thoughts of Minamata**. Japan: Sakuhinsha, 2007. p. 131-145,
- KITOH, Shuichi *et. alli*. **Iwanami Lecture Philosophy Life / Environment Philosophy**. Japan: Sakuhinsha, 2009. p. 151-170.
- KITOH, Shuichi *et. alli*. **Environmental Conference Spring Issue**. Japan: Sakuhinsha, 2017. p. 40-45,
- MARUYAMA, Yashusi. Reconsideration of Natural Preservation. **Environmental Sociology**, v. 3, p. 149-164. Sep. 1997. Available at: https://doi.org/10.24779/jpkankyo.3.0_149 Accessed on: 13/08/2019.
- MIKI, Yuko. Rebuilding of Idealistic Framework of Environmental Education. **Journal of Environmental Thoughts and Education**, Japan, The Society for the Study of Environmental Thoughts and Education, v. 11 p. 101-110, Sep. 2018.
- NOMURA, Kou. The Characteristics and Challenges of Environmental Education (EE) Research in Japan: A Review of the Japanese Journal of EE with Reference to Kogai Education Research. **Environmental Education**, v. 25, n. 1, p. 82-95, Jul. 2015. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.25.1_82 Accessed on: 13/08/2019.
- NAGATA. Yoshiyuki. Has the “Decade of ESD” Changed?: Five Myths of Japanese ESD. **Reports for the ESD Global Action Program (GAP) Japan Environmental Education**, p.11-18, 2015.
- NINOMIYA-Lim Sachi and ABE, Osamu. Impacts of Education for Sustainable Development (ESD) on Environmental Education Research and Practice in Japan under the Decade of ESD (DESD) and Further Challenges. **Environmental Education**, v. 24, n. 3, p. 18-31, Mar. 2015. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.24.3_18 Accessed on: 13/08/2019.
- SASAGAWA, Kouichi and MAKINO, Atsushi. Reconsidering Education for Sustainable Development from

the Viewpoint of the Study of Adult and Community Education: The Main Findings of Project Study of “Education for Sustainable Development as Adult and Community Education. **Environmental education**, v. 24, n. 3, p. 4-17. Mar. 2015. Available at: https://doi.org/10.5647/jsoee.24.3_4 Accessed on: 13/08/2019.

SHIBAKAWA, Hiroko. Critical Analysis of the Concept of Education in ESD. **Bulletin of the Graduate School**

of Human Development and Environment, Kobe University, v. 10 n. 2, p. 73-90. Mar. 2017. Available at: <http://www.h.kobe-u.ac.jp/ja/node/18> Accessed on: 13/08/2019.

Recebido em: 13.08.2019

Aprovado em: 13.09.2019

Yuko Miki is a first grade of doctoral student of the Department of lifelong education of graduated school of Education in the university of Tokyo. She belongs to the Japanese Society for Environmental Education and the Symbiotic science Society. Her field on research is Environmental Ethics and Environmental Education with particular interest in the construction of framework theory of Environmental Education based on ethnography which focuses on life-history of relationship between humans and nature in the city of Kobe. Email: yu_u05@yahoo.co.jp

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo 113-0033 Japan. Phone: +81-3-5841-3904

INTERRELATION BETWEEN BIOGRAPHY AND ETHNOGRAPHY: CULTURAL ANALYSIS AS AN EXPERIMENTAL SYSTEM¹

■ SUMATHI SRINIVASALU

<https://orcid.org/0000-0003-1529-8527>

University of Madras, India

■ MANJUBARKAVI SELLADURAI

<https://orcid.org/0000-0003-2192-4467>

University of Madras, India

■ MUNIRAJ MATHAIYAN

<https://orcid.org/0000-0003-4229-0424>

University of Madras, India

ABSTRACT

The interrelationship between ethnography and biographic studies has recently become a popular form of qualitative research. The current discourse on this field of investigation refers exclusively to “evocative autoethnography” that draws upon postmodern sensibilities, whose advocates distance themselves from realist and analytic ethnographic traditions. The dominance of evocative autoethnography and biographic has obscured recognition of the compatibility of autoethnographic investigation with more traditional ethnographic practices. Similarly, the modes of cultural analysis also have been systematically revised over a period, changing its variables that took on new cultural projection. The revision of the 1980’s included new approaches, using ethnography to investigate the changing nature of cultural and social forms. At the end of the twentieth century, inquiries drawn towards multidisciplinary tools that could be employed in making cultural analysis more trenchant and revealing. The most widely applied approach by anthropologists in development projects is the ethnographic approach, which investigates the changing nature of culture and applies qualitative/narrative analysis. The challenge for culture change, according to

¹ The title of the paper has been borrowed from the book *Anthropological Futures* written by Michael M. J. Fischer. In this book the author explores the uses of science studies paradigm of “experimental Systems” to consider how the social scientific notion of culture has evolved as an analytical tool since nineteenth century.

the anthropologist, is to understand the “everyday” form of thinking, expression, verbalization and comprehension. This paper tries to substantiate that performance of expressions are drawn from “cultural schemas”, and such community expression serves to explain more recent community ethnographic transformations. The paper also justifies the voices and expression of community performance as a ritual which has been empirically validated with the appreciation of community-level transformation/adaptation which can perceive to enhance universal ethnographic. The paper justifies the argument through a case study on a tribal-community² in India, their voices of expression and the sacred/ clandestine sexuality performance which has been incorporated within the public ethnography in order to prove their identity as a “tribe”, compromising their sacred value privacy.

Keywords: Ethnographic. Biographic. Cultural analysis. Indian tribal community. Performance and identity crisis..

RESUMO INTER-RELAÇÃO ENTRE BIOGRAFIA E ETNOGRAFIA: ANÁLISE CULTURAL COMO SISTEMA EXPERIMENTAL

A inter-relação entre etnografia e estudos biográficos tornou-se, recentemente, uma forma popular de pesquisa qualitativa. O discurso atual sobre esse campo de investigação refere-se exclusivamente à “autoetnografia evocativa”, que se baseia em sensibilidades pós-modernas, cujos defensores se distanciam das tradições etnográficas realistas e analíticas. O domínio da autoetnografia e da biografia evocativas tem obscurecido o reconhecimento da compatibilidade da investigação autoetnográfica com práticas etnográficas mais tradicionais. Do mesmo modo, os modos de análise cultural também foram sistematicamente revistos, ao longo de um período, alterando as suas variáveis, que assumiram uma nova saliência cultural. A revisão dos anos de 1980 incluiu novas abordagens, utilizando a etnografia para investigar a natureza mutável das formas culturais e sociais. No final do século XX, os inquéritos foram conduzidos para ferramentas multidisciplinares que poderiam ser utilizadas para tornar a análise cultural mais trinchada e reveladora. A abordagem mais amplamente aplicada pelos antropólogos em projetos de desenvolvimento é a etnográfica,

² In India, Constitutional provisions are given special privileges to the communities who are categorised as ‘Other Backward Class (OBC), Scheduled Caste (SC) and Scheduled Tribe (ST). Both the Central Government and the State Government maintain its own list of the above OBC, SC and ST list. These communities are provided special privileges in education, employment and political participation. There are so much of identity crises in evolved over a period and the ‘claimers’ find alternative strategies in establishing their community identity to reap their constitutional benefits.

a qual investiga a natureza mutável da cultura e aplica a análise qualitativa/narrativa. O desafio para a mudança cultural, de acordo com o antropólogo, é entender a forma “cotidiana” de pensamento, expressão, verbalização e compreensão. O presente artigo tenta substanciar que o desempenho das expressões é extraído de “esquemas culturais”, e tal expressão comunitária serve para explicar transformações etnográficas comunitárias mais recentes. O artigo também justifica as vozes e a expressão da *performance* comunitária, como um ritual que tem sido empiricamente validado com a apreciação da transformação/adaptação no âmbito da comunidade, que pode perceber para melhorar a etnografia universal. O artigo justifica o argumento por meio de um estudo de caso sobre a comunidade tribal na Índia, suas vozes de expressão e o desempenho sexual sagrado/clandestino, que foi incorporado na etnografia pública, para provar sua identidade como uma “tribo”, comprometendo sua privacidade de valor sagrado.

Palavras-chave: Etnográfico. Biográfica. Análise cultural. Comunidade tribal indiana. Crise de performance e identidade.

RESUMEN **INTERRELACIÓN DE LA BIOGRAFÍA Y LA ETNOGRAFÍA: EL ANÁLISIS CULTURAL COMO SISTEMA EXPERIMENTAL**

La interrelación de la etnografía y los estudios biográficos se ha convertido recientemente en una forma popular de investigación cualitativa. El discurso actual sobre este campo de investigación se refiere exclusivamente a la “autoetnografía evocadora”, que se basa en sensibilidades posmodernas y cuyos defensores se distancian de las tradiciones etnográficas realistas y analíticas. El predominio de la autoetnografía evocativa y la biografía ha oscurecido el reconocimiento de la compatibilidad de la investigación autoetnográfica con las prácticas etnográficas más tradicionales. Del mismo modo, los modos de análisis cultural también han sido revisados sistemáticamente a lo largo de un período de tiempo, cambiando sus variables que adquirieron una nueva relevancia cultural. La revisión de los años ochenta incluyó nuevos enfoques, utilizando la etnografía para investigar la naturaleza cambiante de las formas culturales y sociales. A finales del siglo XX, las investigaciones se centraron en herramientas multidisciplinarias que podrían emplearse para hacer que el análisis cultural fuera más incisivo y revelador. El enfoque más ampliamente aplicado por los antropólogos en los proyectos de de-

sarrollo es el enfoque etnográfico, que investiga la naturaleza cambiante de la cultura aplicando un análisis cualitativo/narrativo. El reto para el cambio cultural, según el antropólogo, es entender esta forma “cotidiana” de pensar, expresarse, verbalizar y comprender. El presente documento trata de corroborar que la interpretación de las expresiones se basa en “esquemas culturales”, y que dicha expresión comunitaria sirve para explicar las nuevas transformaciones etnográficas de la comunidad. El documento también justifica las voces y la expresión de la actuación comunitaria como un ritual que ha sido validado empíricamente con la apreciación de la transformación/adaptación a nivel de la comunidad que puede percibir para mejorar la etnográfica universal. El documento justifica el argumento a través de un estudio de caso de la tribu-comunidad en la India, sus voces de expresión y el desempeño de la sexualidad sagrada/ clandestina que ha sido incorporada dentro de la etnografía pública con el fin de probar su identidad como una “tribu”, comprometiendo su valor sagrado de privacidad.

Palabras clave: Etnográfico. Biográfico. Análisis cultural. Comunidad tribal india. Crisis de desempeño e identidad.

Ethnography and its centrality as a theory

To study any cultural aspects of particular human group that is either a tribe or ethnic group, the data of cultural anthropology are derived ultimately from the direct observation of customary behaviour in particular societies and reporting, evaluating such observations are the tasks of ethnography. Ethnography is one of those words that we have invented by combining two Greek words: *ethno* + *graphy*. Ethno, as you may have guessed, has to do with ethnic or ethnicity. The root ethno means culture. Defining culture is a sticky, complicated business. Culture can be part of what we do; it may be understood as a “total way of life.” However, the definition of culture is even more complicated when applied empirically in developing, pluralistic and stratified societies. The implications of such a complex definition

and application put heavy pressure on simple communities and compromise their values by following alternative approaches.

Ethnography is the study of people in naturally occurring settings or ‘fields’ by using the methods of data collection which capture the social meanings to their ordinary activities, involving the researcher participating directly in the setting, if not also in the activities, in order to collect the data in a systematic manner but without his/her meaning being imposed on them externally. It involves attribution of the meanings of the human action described and explained by the people. Hence, ethnography is a method for collecting data, but this cannot be distinguished from the broader theoretical and philosophical framework that gives authority to this way of collecting data.

Ethnography is central in the process of research methodology; it involves the intimate familiarity with day-to-day practices and the meanings of social action. To access social meanings, the researcher should observe behaviour/expression and work closely with informants and even participate in the field with them. Several methods of data collection are to be used in ethnography, such as in-depth interviewing, participant observation, studying personal documents and discuss analysis of natural language.

According to Hammersley & Atkinson (1998), ethnography is research with the following distinguish features:

People's behaviour is studied in everyday contexts rather than under unnatural or experimental circumstances created by the researchers; Data are collected by various techniques but primarily by means of observation; Data collection is flexible and unstructured to avoid prefixed arrangements that impose categories on what people say and do; The focus is normally on a single setting or group and is small-scale; The analysis of the data involves attribution of the meanings of the human action described and explained (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1998, p. 110-11).

Ethnography becomes one particular way of doing qualitative research and is best summarized Brunt (1999). Field research involves the study of real-life situations. Field researchers therefore observe people in the settings in which they live and participate in their day-to-day activities and try to understand the cognitive perception. The methods that can be used in these studies are mostly unstructured flexible and open-ended.

Ethnographic description and accounting

The belief that fragments of recorded talk, extracts from field notes and reports of observed

actions can reliably represent a social world which cannot be completely described in the restricted spatial confines of an ethnographic text, as long as the ethnographer has been reflexive and thereby established his or her integrity and the authority of the data. The belief that small-scale, micro events in everyday life have at least common features with the broader social world, such that general processes permeate down to and are in part reproduced at the level of people's everyday lives. Thus, microscopic events can illustrate features of broader social processes, as long as the ethnographer sets out the grounds on which these empirical generalizations are made. The belief that people make sense of everyday lives, offering descriptions in their own way and accounting involving a complex reasoning process which must be analyzed if that social world is to be understood, although members' accounts should not be taken at face value.

Ethnography as a method

Ethnography as a method or theory was invented by Bronislaw Malinowski in 1915. He spent three years on the Trobriand Islands (New Guinea) and invented the modern form of fieldwork and ethnography as its analytic component with documented three types of data such as detailed description of day to day life and activities, all stories, narratives, myths, etc. and Synoptic Charts. Observation of people in their 'cultural contexts' and comprise study and systematic recording of human cultures; rather than studying people from the outside, you learn from people from the inside by aligning your actions with theirs. There is no disagreement among anthropologists on the scope and objectives of ethnography and most agree that it is method to perceive and register human interactions in social activities and scenarios. Anthropologists have emphasised

on the need to get out and mingle among the subjects of enquiry such that their perspectives are involved. As a subject, ethnography describes a culture in its entirety, or a part of culture. The method involves collection of data that describe a culture. In their attempt to achieve their goal of reconstructing the history of a particular culture, anthropologists should be careful not to let their own personal prejudices into play; personal involvement with the subjects under study is critical to understanding the social setting and therefore it is imperative that both sociologists and anthropologists view it as an exercise that will produce knowledge for wider dissemination. (BURKE and KIRK, 2001; BERNARD, 2004; JUPP, 2006; RADCLIFFE-BROWN, 1958; HARVEY, 1987a, 1987b; HAMMERSLEY, 2002a, 2002b). These definitions validate the empirical relevance and scientific documentation of material and non-material aspects of culture as 'writing culture' and justify the compatibility of autoethnographic research and the credibility of autoethnographers.

Autoethnographers

A blurring writing of selves apparent in the early uses of the term 'autoethnography' has had a productive path. In 1962, Kenyatta, the first President of independent Kenya, published the first autoethnography *Facing Mount Kenya*, which is considered too subjective and uncritical (HAYANO, 1979). Thereafter, in 1975, anthropologist Karl Heider formally introduced the term 'autoethnography' in the context of his research on *Dani* people (CHANG, 2008). This autoethnography consisted of cultural accounts of sweet potato grown by the *Dani* people, a *Papuan* culture in the highlands of *Irian Jaya* who were the key informants for Heider's doctoral research (HEIDER, 1975, 2006). Later, Hayano (1979) used the term 'autoethnogra-

phy' in a different way to refer to the study of an ethnographer's 'own people' in the context of himself as a card-playing insider. The culture of card playing in Southern California was his 'autobiographical connection to the ethnography' (CHANG, 2008; DENSHIRE, 2014). Cognitive perspectives suggest that one's self-representation or autobiography affects how one thinks about and gives meaning to experiences. This is not a new phenomenon and has long been termed as 'cultural practice' (MASCUCH, 2013). Even before the 18th century enlightenment, conceptions of political rights, religious discourses from the Protestant Reformation carried notions of introspection. The reflexive aspect of current autobiography shows cognition as a higher priority over the carnal (SHILLING and MELLOR, 1994). Summarised by Robert, (2002, p.04) For Porter, within the enlightenment, "[...] the traditional Puritan genre of spiritual self-examination was supplemented by more secular modes of confession [...]"

Writing culture and autoethnography

Quite literally, ethnography refers to a writing culture. So, how should one "write culture". An ethnographer chooses a site, a place, or a location to study. The focus here is the culture of the people in their site. When anthropologists developed this methodology, they initially researched cultures unlike their own, in faraway places, to learn more about the world. Ethnography is an intersection of social history, interpretive anthropology, travelogues, discourse theory, and textual criticism. Ethnographers analyse examples of cultural description, from Goethe and Catlin to Malinowski, Evans-Pritchard, and Le Roy Ladurie, by showing the persistence of allegorical patterns and rhetorical tropes. They assess recent experimental trends and explore the

functions of morality, ethnicity, and power in ethnographic composition (CLIFFORD and MARCUS, 1986).

Similarly, *Writing Culture* argues that ethnography has always been dishevelled with political and epistemological crisis. Western writers no longer portray non-Western people with unchallenged authority. The process of cultural representation is now inescapably contingent, historical, and contestable and dialectical ethnography acting powerfully in the postmodern world system. They challenge all writers in the humanities and social sciences to rethink the poetics and politics of cultural invention. The question of interpretations becomes a popular mode of epistemology and interrelated with other modes of ethnography.

Autoethnography is a form of qualitative research in which an author uses self-representation and writing to explore anecdotal and personal experience and connect this autobiographical story to wider cultural, political, and social meanings and understandings. Autoethnography is “[...] an alternative method and form of writing [...]” (NEVILLE-JAN, 2003, p. 89). It’s a contestable field; autoethnographers often blur boundaries, crafting fictions and other ways of being true in the interests of rewriting selves in the social world. Writing both selves and others way of life as a documentation perceived as a larger story goes against the scientific academic discourses, foregrounds the challenge that autoethnographers profess as ‘silent authorship’ (DENSHERE, 2014):

By writing themselves into their own work as major characters, autoethnographers have challenged accepted views about silent authorship, where the researcher’s voice is not included in the presentation of findings. (HOLT, 2003, p. 2)

Moreover, autoethnographic writing has become increasingly common in a range of disci-

plines, including those drawn on in professional practice. An autoethnography written within/against a profession (EVETTS, 2012; LATHER, 1991) may destabilize boundaries between a professional’s work and the rest of their life and break through the dichotomy between selves and others (REED-DANAHAY, 1997). Autoethnographic writing that shows interactive moments from these social and cultural spaces can be ‘the currency of the contact zones’ (BRODKEY, 1996, p. 28). Especially, with reference to pluralistic Indian context, the writing boundaries vary not only between the various discipline specific professionals but also within the intra professionals (anthropologist) and further create complexity in narration. But still the autoethnographic writing dichotomies between selves and others manifest in hierarchical sense.

[...] auto-ethnography invites writers to see themselves and everyone else as human subjects constructed in a tangle of cultural, social and historical situations and relations in contact zones. (BRODKEY, 1996, p. 29)

Furthermore, autoethnography focuses on personal experience; autoethnographers speak against, or provide alternatives to, dominant, taken-for-granted, and harmful cultural scripts, stories, and stereotypes (BOYLORN, 2014). They also offer accounts of personal experience to complement, or fill gaps in, existing research. These accounts may show how the desire for, and practice of, generalization in research can mask important nuances of cultural issues, such as eating disorders (TILLMANN, 2009), depression (JAGO, 2002), and norms of masculinity, desire, and the body (BERRY, 2007).

Another important purpose of autoethnography is to articulate insider knowledge of cultural experience (MATTHES, DAVIS, and POTTER, 2017). Autoethnography is to show how researchers are implicated by their observations

and conclusions and to encourage autoethnographers to write against harmful ethnographic accounts made by others—especially cultural “outsiders”—who try to take advantage of, or irresponsibly regulate, other cultures. The final aim of the autoethnography is to create texts that are accessible to larger audiences, primarily audiences outside of academic settings. Understanding autoethnography requires working at the intersection of *autobiography* and *ethnography*. In writing autobiography—or write about the self—we often call on memory and hindsight to reflect on past experiences; talk with others about the past; examine texts such as photographs, personal journals, and recordings; and may even consult with relevant news stories, blogs, and other archives related to life events (Then we write these experiences to assemble a text that uses principles of storytelling devices, such as narrative voice, character development, and dramatic tension, to create evocative and specific representations of the culture/cultural experience and to give audiences a sense of how being there in the experience feels (ELLIS, 2004).

Typically, ethnographers approach cultural communities with inductive reasoning, allowing observations to guide what they write, that is, their “findings.” Then they consult with, and often connect their findings to more formal research about their experiences. One aim of ethnography is to create a representation of cultural practices that makes these practices familiar for cultural “outsiders.” This is accomplished through the use of thick, vivid, and concrete description, which offers readers a sense of being there in the experience. Taken together, the process, principles, and practices of autobiography and ethnography contribute to the way we write and practice autoethnography, as well as the goals and purposes we have for autoethnographic work (DAVIS, 2008 and POTTER, 2017).

Biography as a methodology

Biographical research is a wide field of different approaches and research strategies with blurred borders and overlapping areas. Therefore, biography seems to provide useful orientation amidst a plethora of empirical strategies and conceptual ideas. The assumption behind biographical research is that by analysing the life of the individual, one can understand and connect the structure and the individual sufficiently (FISCHER-ROSENTHAL, 2000). Thus, intense analysis of a single case is emphasized and the discovery of the issues not revealed in the interview is important for a sufficient case analysis (ZINN, 2004). Biographical research is thrilling, encouraging and fast-moving field which seeks to understand the changing experiences and outlooks of individuals in their daily lives, what they see as important, and how to provide interpretations of the accounts they give of their past, present and future (ROBERTS, 2002). Similarly, when anthropologists try to document the autoethnography of the contemporary vulnerable communities in India (developing country) following ethnographic approach, including their way of life, we are interested in capturing the changing scenario and do interpretations keeping their (people) perspectives prior then the researchers’ perspective.

A family of terms combines to shape the biographical method . . . method, life, self, experience, epiphany, case, autobiography, ethnography, auto-ethnography, biography, ethnography story, discourse, narrative, narrator, fiction, history, personal history, oral history, case history, case study, writing presence, difference, life history, life story, self story, and personal experience story. (DENZIN, 1989, p. 27)

Biographical research is a constituent of qualitative methods: “Qualitative researchers tend to espouse an approach in which theory and empirical investigation are interwoven [...]

during or at the end of fieldwork, rather than being a precursor to it [...]” (BRYMAN, 1988, p. 81). The philosophical and theoretical approach to society embedded in qualitative research has several, including the true reflection of experiences and views of the researched. Biographical research has the important merit of aiding the task of understanding major social shifts by including how new experiences are interpreted by individuals within families, small groups, and institutions. The advancements in qualitative research in the last century provide clues to an effective understanding of human sciences through the ‘biographical turn’.

Interrelation of biography and ethnography

Chang (2008) argued that addressing self and autobiographical narratives is not new to social scientists, including anthropologists (ANDERSON, 2006; ATKINSON, 2002). Whether they believe culture to be located out there in the public world, or in herein the private sphere of the self, none of the scholars refutes the basic premise that culture and individuals are intricately intertwined. Particularly, anthropologists who locate culture “in the private sphere of the self” value individual interpretations of culture without abandoning the very basic notion group orientation of culture shared by group members. Notion of “Propriospect”, developed further in (1991), refers to an individual version of culture and illustrates this school of thinking. Namely, this concept implies that the basic unit of culture is individuals who can actively interpret their social surroundings. Similarly, on the other hand, anthropological interest in individuals has traditionally manifested itself in life histories, mostly involving self-narratives of the informants like, life histories such as *Sun Chief* (SIMMONS, 1942), *Through Harsh Winters* (TANAKA and KIKUMURA-YANO, 1981).

Brettell (1997) combines the elements of biography and autobiography in the autoethnographical study of her mother who was a successful journalist. In such works, the autobiographies of researchers are invariably enmeshed with the biographies of their mothers. Also, another form of autobiographical involvement in self comes in the category of “native ethnography”, where ethnography is conducted by ethnographers about their own people. More interestingly, ethnographers who sketch autobiographical writings intimately fall in this category in which they expose their ethnographic processes, their personal experiences, or feelings from the field. Such perspectives are justified in the works of *Confessional Tales* (VAN MAANEN, 1988), *Ethnographic Memories* (ELLIS and BOCHNER, 2000), and *Reflexive Ethnographies* (TEDLOCK, 2000). Anthropologists have also been engaged in memoir writing. Wolcott (2004) analysed the use of autoethnography and professes the way it differs from what he proposes leaving the term to the original meaning of Hayano who refers to autoethnography as a study of researching one’s own people—his conscious clarification of the term clearly orients readers. With the rigorous effort to distinguish autoethnography from other self-narrative inquiries, readers will be able to understand this research method by what it stands for, distinguishing it from highly descriptive self narratives such as autobiography and memoir. See also *Bibliography of Writing on Performed Ethnography and Research* (GOLDSTEIN, 2011). The theoretical justification and the conceptual clarification by pioneering researchers enabled further research and its application minimizing the subjectivities. Such an effort in research gives promising result, parochial relevance, interpreting social surroundings with cognitive perspective as well as limiting the ambiguities, especially in cultural analysis.

Cultural analysis and forms of ethnography

The modes of cultural analysis have been revised systematically over a period by changing its variables that took on new cultural salience. The revision of 1980s included new approaches in using ethnography for (a) investigating and mapping the changing nature of cultural and social forms [Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Science (MARCUS and FISCHER, 1986)]; (b) inquiries into multidisciplinary tools that could be employed in making cultural analysis more trenchant and revealing [Writing Culture (CLIFFORD and MARCUS, 1986)]; (c) incorporation of trans-disciplinary approaches, including feminism, deconstruction, film and media studies, new historicism, science and technology studies, cyborg anthropology; (d) reviving area and global studies with fresher ideas about how to do multi-sited ethnographies of mutually dependent activities in dispersed parts of larger systems or networks; and (e) inquiries into second-order modernization and risk society.

The most widely applied approach by anthropologists was ethnographic approach particularly in investigating the changing nature of culture due to development processes. Ethnography matters for contemporary societies and democracy. Such a claim derives from the very activity of the ethnographer, a presence both involved and detached, inscribed in the instant and over time, allowing precise descriptions and multiple perspectives, thus providing a distinctive understanding of the world that deserved to be shared (FASSIN, 2013). Such ethnographic studies about the vulnerable communities are periodically conducted and published in India. These documents are referred to by researchers and administrators, who bring in their interpretations about the community identity according to their profes-

sional perceptions. The interpretations about the culture of these communities were varied and the constitutional nomenclatur³ further created contradictions in India as the communities, researchers, and administrators put forth critical review of the comprehension and the verbalization of communities included in these scheduled lists.

Fabbri points out that an enormous gap separates *comprehension* and *verbalization* and that the merger of the two is derived from the myth of the word (which also dominates semiology), whereby something has meaning only when it can be verbalized, translated into words and *thought* (ECO and LUMLEY, 1994, p. 92). Sasser (1995) brings postmodernism face to face with techno science in this process. Making use of examples such as the superconducting supercollider, he illuminates the cultural context of techno science by exploring how projects/research outputs are contingent upon economic and political support. Drawing on conflicts between Popperians, postmodernists, and feminists, he claims that "translation" between competing discourses about techno science is necessary to avoid cultural collisions and to foster fruitful exchange between divergent discourses. The notion of experimental systems has taken on renewed saliency in recent years, especially in science studies, and particularly the notion that what at one point is an unstable and experimental object to be discovered

3 Indian constitutional set-up is based on the federal principle, sovereignty, divided between the federation and the units. Division of sovereignty implies the creation of boundaries, and this is bound to raise disputes, as to on which side of the boundary the matter falls. The reason is, that neither geographical phenomena, nor social currents, nor political forces, are defined by the boundaries so drawn. Boundaries are drawn by the minds of plurality, unity and diversity. Paradoxically, they are mere intellectual creations, whose actual application to external realities cannot always be the subject matter of unanimity. Differences become insertable in the constitutional list of special categories and the nomenclatures of State and Central government of India and created identity crisis at socio-political and legal levels.

can be stabilized and turned into a tool for the construction of further experiments.

Need for Cultural Analysis

The test of cultural analysis is to develop translation and mediation (conciliation) tools that could help gain knowledge of visible differences of interests, access, power, needs, desires, and philosophical perspective. To anticipate the conversation that anthropology has been having in the past decade with science studies the notion of experimental systems as developed in science studies, particularly Hans-Jorg Rheinberger's *Towards a History of Epistemic Things* (1997), viewed as a way of thinking about how the anthropological and social science notion of culture, has evolved as an analytical tool (FISCHER, 2009). The cultural analysis technique considers ways in which these tools and material infrastructures sharpen the understanding thereby blocking the existing ones and come with alternative interpretations. Fischer explores anthropology as a mode of philosophical inquiry and means for elucidating the complex and shifting interlinking of human bonds and social interactions at a global level.

Fischer uses "experimental systems" and shows how the social scientific notion of culture has evolved as an analytical tool since the 19th century. Experimental systems are working units for a scientist or a group of scientists and are simultaneously local, social, institutional, technical, instrumental, and the above all, epistemic units. An experimental system is a unit of research designed to give answers to questions we are not able to ask clearly. In a typical case, it is as Francois Jacob puts, "a machine for making the future". It is a device that not only generates answers but also, as a prerequisite, shapes the questions to be answered. An experimental system is a device to materialize questions. It cogenerates the phe-

nomena or material entities and the concepts they come to embody.

The development of experimental system depends on extracting differences without destroying its reproductive coherence. Together, this makes up its differential reproduction. The articulation, dislocation, and reorientation of an experimental system appears to be governed by a movement that has been described (by Jacob) as a play of possibilities. With Derrida, we might also speak of a "game" of difference. It is precisely the characteristic of "fall(ing) prey to its own work" that brings the scientific enterprise to what Derrida calls "the enterprise of deconstruction" (RHEINBERGER, 1998, p. 287-288, p. 291). "Webs of connection" can be understood as "labyrinth", wherein is difficult to distinguish one narrative from another because each is linked in more than one way to every other (SASSOWER, 1989). Such scientific enterprises began in the 1960s in the name of 'post-structuralism' and facilitated the art of cultural critical analysis. Post-structuralism as deconstruction is not concerned with the effect of a position, but with the relation between its foundations and its most distant claims.

According to Popper (1957, p. 25), the experimental method is "a means of acquiring knowledge by comparing the results obtained with the results expected". This is an age-old method which acquires scientific charters when applied consciously and critically. Regarding the 'holistic approach', Popper says the term 'whole' has two different usages: One usage refers to its origin in Gestalt psychology, where the term 'whole' is referred to certain special aspects of a thing in question, that is, those which make it appear an organized structure rather than a mere stack. This method looks for a configuration or a structure in the given aspect by being selective. The second usage refers to 'whole' being used to refer to "the totality" of all the properties or aspects of

a thing and especially of the relations holding between its constituent parts (POPPER, 1957, p. 76). The difference between Gestalt usage and this usage is so great that in one sense they are exactly contradictory. While the Gestalt approach is indispensably selective, the other is anti-selective.

The changing conditions and the process of development among the vulnerable/ minorities/subjugated communities⁴ enhanced the above-mentioned selective and anti-selective perspectives. These are also known as ‘top-down approaches’ that led to ‘bottom-up approaches’ and the grounded theories of alternative thinking. The stratified and hierarchical societies endorse these practises and justify the norms in the name of affirmative action, reservation, standardisations, and so on. Such special privileges are constitutionally defined universally with the objective of creating ‘just societies’ limiting the disparities.

The Constitution of India provides many safeguards/ special privileges for Scheduled Caste (SC), Scheduled Tribe (ST), and Other Backward Classes (OBC) to ensure their systemic socio-economic development and also to protect them against all forms of injustice. The Government of India has issued the list of SC and ST communities, which is updated from time to time by specific Presidential Orders. These safeguards are being enforced through legislative provisions and executive instructions. Based on these lists, the administrative system in India distributes all the programmes/policies among identified SC/ST/OBC beneficiaries. This paper explores the relevance of the ‘culture’ concept as a mode of philosophical inquiry, explicating the labyrinth involved in existing structures/systems and eliciting the need for different interpretations of certain ideologies and expressions

⁴ The SC and ST communities are generally perceived as vulnerable/ subjugated communities by the academician and administrators.

used to refer to their ‘tribal identities’, which are included in Government of Tamil Nadu list of Tribes.

If we analyse keeping in reference Derrida’s deconstructions, we can conclude that there are no starting points, first points or pure origins. An origin is usually defined by what follows it and is therefore also originated from something else. Any defined origin therefore part of an endless chain, rather than a first beginning.

Therefore, specific focus on venues of actions and strategies will result in different, if not new, categories and classifications. (SAS-SOWER, 1995) rather than continuing the use of traditional categories and classifications.

Epistemological and ontological debate

Over a period of time, there have been several debates in anthropological theory and method, and the effort has been to make relevant point of departure for newer kinds of epistemic and ontological applications. “critical anthropology” is concerned with modern sites or interlocutors (RABINOW, 2008; TSING, 2005; FISCHER, 2009; MOL, 2002), which avoid bounded or ontologically realist demarcation, and can offer critical tools for, and insights into, an epistemic and ontological practice that enables alternative worlds and forms of desired action. While deliberating about James Clifford and George Marcus’s *Writing Culture*, Starn (2012) highlighted it as pioneering work for discussions on reflexivity and representation. In addition to Marcus and Fischer’s (2014) *Anthropology as Cultural Critique*, and other influential works, the essays in *Writing Culture* appear to challenge the old disciplinary principles of truth, science, and objectivity relating to epistemic murky new-fashioned literary theory and other doubting influences. Such broad outlook

has helped in understanding the role that theory and new methods play in research.

In the process of culture analysis along with political economic process analysis, critical approaches emerged as emphasised by Friedman and Friedman (2013). According to them, capitalism develops within cultural or social processes that promote the political economy to a dominant position. We have proposed that there are two major aspects of social processes. The first aspect refers to the mere distinctiveness of social process and is not a representation of those processes or schemes that organize them. It is rather, the properties of the processes themselves, that is, particular ways of producing, dominating, accumulating, and so on. The second aspect is culture as representation, code, or scheme, as structures of meaning produced on the basis of social experience in historical conditions that articulate pre-existing historical configurations with particular existential situations. Thus, one cannot say that culture was born out of nothing, that is, it is never *ex nihilo*; it always appears as a historical transformation. It holds significance within the population and is related to the fact that it makes sense in particular circumstances as it connects to historically constitute shared social experiences. Cultural production involves objectification, and in this process it can become determinant in the sense that it can be social subjects or social situations. As for the meaning of production, it is dependent on the existential conditions from which the meaning originates, but it can take on a life of its own in the sense attributed to it by as a scheme of meaningful organization.

It has been established that there are a number of possible dimensions to the concept of culture. Within the context of multiculturalism, most commentators are referring to the shared body of knowledge, beliefs, and practices through which a group of people under-

stand and identify them. Most often, the cultural groups referred to in 'multicultural' are also assumed to share a family-like heritage or history (CURTIS and PETTIGREW, 2009).

Social change during the last decades of the 20th century paved the way for a renewed focus on identity and difference as key components of postmodern social theory (LEMERT, 1997, p. 35). These include the rise of new social movements, the re-emergence of ethnicity and continuing vitality of traditional cultures. Such events changed modernism's long-standing claim to be the universal culture of human progress.

In the past years, the study of identity and difference has become a crucial hallmark of thinkers influenced by postmodern and post-structural theory. Identity refers to the characteristics determining who or what a person is, either individually or collectively, and the ways that this is culturally constructed. Sarana (1965) while talking about comparative methods pointed out that the social sciences experimentation was not possible in the same way and to the same extent as it was in the case of the natural sciences. The social sciences method could best be called 'quasi-experimental'. The method which could approximate experimentation in the natural science was usually called, to quote Nadel, "somewhat loosely the Comparative Method" (RADCLIFFE-BROWN, 1951, p. 22).

The drafting committee of the Indian Constitution took into account cultural factors/ethnographies of the various communities and classified them as Scheduled Caste, Scheduled Tribe, and Other Backward Classes at the national level and the classification of the same was carried out by the state government authorities/committees. The verbalization and the translation process of words and thoughts reflected controversies at different levels and affected the communities in receiving the safe-

guards constitutionally guaranteed due to linguistic plurality. This paper explores the utility of 'cultural analysis' as a mode of philosophical inquiry and attempts to find the labyrinth whose walls erected over a period simultaneously blind and guide the administrators and anthropologists. The constructed existing ethnographic knowledge of the various communities limits the space and the direction of their development. The administrative and legal structures force one to move beyond without destroying the reproductive coherences of the issues following 'experimental systems'. In our case study, the community compromised their values of the belief system and performed private rituals in public to establish their 'tribal' identity, thus satisfying the mainstream ideology of 'Tribe'. The author was enthused by the given opportunity and documented the tribal rituals, thus placing cultural analysis as an 'experimental system' and justifying the same as part of ethnography.

Methodology

Qualitative research studies, including biographical research, draw on various theoretical approaches such as ethnomethodology, phenomenology, narrative analysis, symbolic interactionism, discourse theory, conversational analysis, and others (for example, SILVERMAN, 1993); Hammersley and Atkinson, The theoretical argument has exhausted the available references and tries to build-up strong premises. Within social sciences, anthropology has a unique feature of combining the concepts as theory as well as methodology. The qualitative methodology has been justified at all levels with its endorsed analysis techniques. This paper provides empirical evidence of an Indian tribal practice in Tamil Nadu State, using ethnographic approach, case study, observation, key informant Interview and visual documentation.

'Performative' production and dissemination: a case study

Jones (2006) felt that dissatisfaction with limitations in publication and presentation in biographic narrative data led him to explore the possibilities of "performative" social science. Biographic work in social science seeks new ways of attaining greater "sensibility" to humanistic concerns. A central problem with a synthesis of the arts and social sciences within biographic production is epistemological; newer approaches are required as the status of existing forms of production and dissemination as academically valuable is contestable and ambiguous. In addition, the cooperation between the narrator and the researcher in biographic investigations also deserves to be foregrounded in a "performative" way that will involve research participants/narrators in the production and dissemination of their own stories. Thus, engagement in cooperation itself becomes a creative act, often stretching the boundaries of our understanding and prodding us to come up with fresh and innovative ways of overcoming practical obstacles in knowledge transfer. Goldstein (2008a, 2008b) raised many questions about performance ethnography. Insensitivity of researchers can undermine the performance of vulnerable communities as they display their politics, narrative, expression, body language, costume and story line. The performer or narrator does not claim any benefit of authorship, instead hopes that the anthropologist has enough empathy toward the performer and the subjects under study and looks forward to be a 'beneficiary'⁵.

As ethnographers, we observe, participate

5 The members of each communities listed out by the Government has been credited as an 'eligible' person to get special privileges in education, employment and the political participation and entitled to get the community certificate as per the list he/she falls within.

in, and write about a culture and/or a cultural experience (e.g., body image, dating, parenthood, depression, caretaking, death). We enter the cultural “field” for an extended amount of time, take “field notes” about our participation, and interview cultural members (insiders) about their experiences, thoughts, and feelings.

As a case in study, a detailed analysis of practices of *Kurumans* is illustrated in the following. There are 705 Communities in India which have been categorised as ‘Scheduled Tribe’. Both the central and state governments maintain their respective lists of STs and provide special privileges to them. Tamil Nadu has 36 communities listed out as STs: *Kurumans*⁶ caste is in 18th position in this list. *Kurumans* have been struggling to establish their tribal identity for a long time. The Department of Anthropology, University of Madras, India, has been closely working with the community for over three decades and successfully documented their ethnography for various purposes. Changes in the structure of the ethnography due to theoretical and conceptual development necessitated autoethnographies and cultural analysis as an experimental system and applied periodically. The sexuality ritual life-cycle ceremony of the community has all along been performed privately in a sacred manner. Previous ethnographic coverage does not have any details about *Kasavamma koothu* of *Kurumans*; so, in order to prove their identity, the ceremony was performed in public and documented as ‘public ethnography’.

6 They are traditional shepherds, inhabitant of hill range along the borders of Karnataka and Tamil Nadu. They reared a special variety of sheep called *Kuri aadu*, with thick black wool and rare in that geography. They were traditionally nomadic in nature. They were never being part of the mainstream caste structure and highly homogeneous and endogamous group. The relevance of *Kasavamma Koothu* is significant life cycle ritual in the lives of young *Kurumans* as it serves them to evolve as ‘man’.

Figure 01: The process documentation of *Kasavamma Koothu* ritual



Source: The author’s field work conducted in Dharmapuri district, Tamil Nadu (2018).

Figure 02: Young children learn the values through *Kasavamma Koothu*



Source: The author’s field work conducted in Dharmapuri district, Tamil Nadu (2018).

Kasavamma koothu is an important life-cycle ceremony of *Kurumans*, which is performed once in five years. It is highly parochial and, in the earlier times, outsiders were strictly not permitted. The performers are men and the role is well defined by the community. Traditionally, the performance was strictly for the *Kurumans* and not enacted for public view. The name *kasavamma* is given to a man who is considered personification of female in the tribe (Figure 1). The community head decides the day of performance following various activities. God *Veerabadra* is taken out of his temple and brought out in the midst of the community for solving five-year-long pending issues of the community including blessing

community-based ceremonies such as tonsuring, ear boring, naming, marriage, and so on. Every stage of the ritual is performed with folk songs. The covert value of the ritual involves indulging in sexuality by a chosen adult youth who demonstrates with *Kasavamma* the significance of sexual act, using sexual objects and by singing *sobanir* (frenzy sexual songs). It is believed that young *Kurumans*, who are always on the move, will develop a deep sense of family bond and will take steps in their lives to settle down by way of marriage, children, etc. (Figure 2) for the illustration of the act. Joking relations are exhibited with the approval of the community elders. The basic cultural transformation of the ritual is to educate youth and prepare them for life. The beginning of the ritual starts by decorating *Veerabadr* with beautiful flowers, and placing him on *mannai* (wooden pan). This is followed by singing and dancing, consuming locally brewed fermented *manchanai* (juice) and reaching a frenzy state both physically and mentally. The community considers such act and the following elated state of youth as genuine and sacred. By this time, it is dusk and the community youth identify their spouses and start a new phase in their lives. The entire performance is done with a deep sense of holiness and every stage of the performance has its own cognitive meaning in their every-day life.

Conclusion

Beyond the binary distinction of evocative-ethnography and autoethnography, the analytical forms lead to the question of scientific validation as well as ethical issues. Autoethnography requires a reflexive examination of conceptions of both self (community) and culture (public perception). An embodied, affective and sensory ethnography involves the ethnographer and his or her encounters with the research

subjects and their practices. The encounters shaped by their engagement with ethnographic practice in the midst of the migration, diffusion, revival, appropriation justify autoethnography. *Kasavamma Koothu* was enacted in public and documented by the anthropologist. The administrators salaciously viewed performance and considered it as a 'barbaric act'; though anthropologists agreed that such a practice is part of a tribal culture and should be dealt with a high degree of sensitivity.

To conclude, this case study ties in well with the findings of anthropologists worldwide that while ethnography is a helpful tool in understanding culture and deriving behavioural trends, the researchers will need to ensure that his or her personal opinions about sensitive tribal or culture tendencies do not dilute the sanctity of the tribal performances. While such findings are shared among peers and authorities, the purpose should not be restricted to gain self-prominence. They should also ensure that their findings are not exploited unduly by the society at large in the name of tribal development—but it remains to be seen if these tribal practices can be left as witnessed without any exploitation. Further research will concentrate on this important aspect.

References

- AKINSON, Hammersley. Ethnography and participant observation. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: **Sage**, p. 248-261, 1998
- ATKINSON, Elizabeth. The responsible anarchist: postmodernism and social change. **British Journal of Sociology of Education**, Carfax Publishing, v. 23, n. 1, p. 73-87, Mar. 2002.
- ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Etnografía**. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 1998.
- ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, Newbury Park, Sage Publications, v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006.

- ATTRIDE-STIRLING, Jennifer. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. **Qualitative Research**, Sage Publications, v. 1, n. 3, p. 385-405, Dec. 2001.
- BERNARD, H. Russell. **Research methods in anthropology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.
- BERRY, Keith. **Embracing the catastrophe**: gay body seeks acceptance. **Qualitative Inquiry**, Sage Publications, v. 13, n. 2, p. 259-281, Mar. 2007.
- BOYLORN. A story & a stereotype: An angry and strong auto/ethnography of race, class, and gender. In R. M. Boylorn & M. P. Orbe (Eds.). **Critical autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life Walnut Creek**. CA: Left Coast Press. p. 129-143, 2014.
- BRETTELL, Caroline B. Blurred genres and blended voices: life history, biography, autobiography, and the auto/ethnography of women's lives. In: REED-DANAHAY, Deborah. (Ed.). **Auto/ethnography: rewriting the self and the social**. London: Berg, 1997. p. 223-246.
- BRODKEY, Linda. **Writing permitted**: in designated areas only, v. 4. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BRUNT, Lodewijk. Thinking about ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 28, n. 5, p. 500-509, 1999.
- BRYMAN, Alan. Quantity and quality in social research. **Unwin Hyman**, London, v. 2, n. 3, p. 297-308, 1988.
- BURKE, Jason; KIRK, Andrea. **Choosing human-computer interaction (HCI) appropriate research methods**: Ethnographic Methods. University of Maryland, Maryland. Available at: <<http://www.otal.umd.edu/hci-rm/ethno.html>>. Accessed: 19/12/2018. 2001
- CHANG, Hewon. Autoethnography. In: **Autoethnography as method**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008. p. 43-57.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Eds.). **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.
- CURTIS, Will; PETTIGREW, Alice. **Learning in contemporary culture**. Exeter: Learning Matters, Ltd., 2009.
- DAVIES, Charlotte Aull. **Reflexive ethnography**: a guide to researching selves and others, 2. ed. London: Routledge, 2008.
- DENSHIRE, Sally. On auto-ethnography. **Current Sociology**, International Sociological Association, v. 62, n. 6, p. 831-850, May 2014.
- DENZIN, Norman K. **Interpretive biography**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1989. (Qualitative Research Methods Series, 17).
- DERRIDA, Jacques. **Writing and difference** (transl. by A. Bass). Chicago: University of Chicago, 1978
- ECO, Umberto; LUMLEY, Robert. **Apocalypse postponed**. Bloomington: Indiana University Press, 1994.
- ELLIS. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press. 2004.
- EVETTS. Professions and professionalism: perspectives from the sociology of professional groups. In: KALEKIN-FISHMAN, D.; DENIS, A. (Eds.). **The shape of sociology for the twenty-first century**: tradition and renewal. London: Sage Publications, p. 171-184, 2012. [[Google Scholar](#)].
- FASSIN, Didier. Why ethnography matters: on anthropology and its publics. **Cultural Anthropology**, American Anthropology Association, v. 28, n. 4, p. 621-646, Oct. 2013.
- FISCHER, Michael M. J. **Anthropological futures**. Durham: Duke University Press, 2009.
- FISCHER-ROSENTHAL, W. Address Lost: How to Fix Lives. Biographical Structuring in the European Modern Age of Europe. In BRECKNER, Roswitha; KALEKIN-FISHMAN, Devorah and MIETHE, Ingrid (eds.). **Biographies and the division of Europe: experience, action, and change on the 'Eastern side'**. Opladen: Leske & Budrich, 2000. p. 55-75.
- FRIEDMAN, Jonathan; FRIEDMAN, Kajsa Ekholm. Globalization as a discourse of hegemonic crisis: a global systemic analysis. **American Ethnologist**, American Anthropological Association, v. 40, n.

2, p. 244-257, May 2013.

GOLDSTEIN, Tara. Hong Kong, Canada: playwriting as critical ethnography. **Qualitative Inquiry**, Sage Publications, v. 7, n. 3, p. 279-303, June 2001.

GOLDSTEIN, Tara. Multiple commitments and ethical dilemmas in performed ethnography. **Educational Insights**, University of British Columbia, v. 12, n. 2, p. 1-19, Nov. 2008a.

GOLDSTEIN, Tara. Performed ethnography: possibilities, multiple commitments, and the pursuit of rigor. In: GALLAGHER, Kathleen. (Ed.). **The methodological dilemma**. New York: Routledge, 2008b. p. 101-118.

GOLDSTEIN, Tara. **A Selected Bibliography of Research-Informed Theatre**. Toronto: University of Toronto, 2011.

HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography and the disputes over validity. In: WALFORD, Geoffrey. (Ed.). **Debates and developments in ethnographic methodology**. New York: JAI Press, 2002b. p. 7-22. (Studies in Educational Ethnography, 6).

HARVEY, Lee. **Myths of the Chicago School of Sociology**. Aldershot: Avebury/Gower Publishing, 1987a.

HAYANO. Auto-ethnography: paradigms, problems, and prospects. **Human organization**, v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979.

HEIDER, Karl G. What do people do? Dani auto-ethnography. **Journal of Anthropological Research**, The University of Chicago Press, v. 31, n. 1, p. 3-17, Spring 1975.

HOLT, Nicholas L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 18-28, Mar. 2003.

JAGO, Barbara J. Chronicling an academic depression. **Journal of Contemporary Ethnography**, Sage Publications, v. 31, n. 6, p. 729-757, Dec. 2002.

JONES, Kip. A biographic researcher in pursuit of an aesthetic: The use of arts-based (re)presentations in "performative" dissemination of life stories. **Qualitative Sociology Review**, Bournemouth

University, v. 2, n. 1, p. 66-85, Jan. 2006.

JUPP, Victor. **The Sage dictionary of social research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

KENYATTA, Facing Mount Kenya. **The Tribal Life of the Gikuyu**. London: Secker & Warburg, Neuaufgabe. 1962.

LATHER, Patti. **Feminist research in education: within/against**. Geelong: Deakin University, 1991. [Google Scholar].

LEMER, Charles. **Postmodernism is Not What You Think**. New York: New York University, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **The natives of Mailu: preliminary results of the Robert Mond research work in British New Guinea**. Adelaide: Royal Society of South Australia, 1915.

MARCUS, Fischer. **Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences**. University of Chicago Press, 2014.

MASCUCH, Michael. **The origins of the individualist self: autobiography and self-identity in England**. New York: John Wiley & Sons, 2013. p. 1591-1791.

MATTHES, DAVIS, POTTER, (Eds.). **The international encyclopedia of communication research methods**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2017.

MOL. The body multiple: **ontology in medical practice**. Durham: Duke University Press, 2002.

NEVILLE-JAN, Ann. Encounters in a world of pain: an autoethnography. **The American Journal of Occupational Therapy**, The American Occupational Therapy Association, Inc., v. 57, n. 1, p. 88-98, Jan./Feb. 2003.

ORMISTON, Sassower. **Narrative experiments: The discursive authority of science and technology**. University of Minnesota Press, 1989.

POPPER, Karl. The aim of science. **Ratio**, Wiley-Blackwell, v. 1, p. 24-76, 1957.

RABINOW, Paul. **Designs for an anthropology of the contemporary**. Durham: Duke University Press. 2008.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Method in so-**

- cial anthropology**: selected essays. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. The comparative method in social anthropology. **The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland**, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, v. 81, n. 1-2, p. 15-22, 1951.
- REED-DANAHAY, Deborah. (Ed.). **Auto/ethnography**: rewriting the self and the social. New York: Berg Publishers, 1997.
- RHEINBERGER, Fruton. **Toward a history of epistemic things**: Synthesizing proteins in the test tube. Stanford, CA: Stanford University Press, p. 75-90. 1997.
- RHEINBERGER, Fruton. Experimental Systems, Graphematic Spaces. In LENOIR, Timothy (ed.). **Inscribing Science**: scientific texts and the materiality of communication. Stanford: Stanford University Press, 1998. p. 285-303.
- ROBERTS, Brian. **Biographical research**. London: Open University Press, 2002.
- SARANA, Gopala. On comparative methods in social-cultural anthropology and in linguistics. **Anthropological Quarterly**, The George Washington University Institute for Ethnographic Research, v. 38, n. 1, p. 20-40, Jan. 1965.
- SASSOWER, Raphael. Intellectual responsibility for an ecology agenda. **Techné: Research in Philosophy and Technology**, Virginia Tech, v. 1, n. 1-2, p. 74-82, Fall 1995.
- SHILLING, Chris; MELLOR, Philip. Embodiment, auto/biography and carnal knowing: the protestant reformation and modern self identities. **Auto/Biography**, v. 3, n. 1-2, p. 115-128, 1994.
- SILVERMAN, Linda Kreger. **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing Co., 1993.
- SIMMONS, Leo. (Ed.). **Sun Chief**: the autobiography of a hopi indian. New Haven: Yale University Press, 1942.
- STARN, Orin. Writing culture at 25: special editor's introduction. **Cultural Anthropology**, American Anthropological Association, v. 27, n. 3, p. 411-416, Aug. 2012.
- TANAKA, Michiko; KIKUMURA-YANO, Akemi. **Through harsh winters**: The life of a japanese immigrant woman. Novato: Chandler & Sharp, 1981.
- TEDLOCK, Barbara. Ethnography and ethnographic representation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**, 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 455-484, 2000.
- TILLMANN, Lisa M. Body and bulimia revisited: reflections on "A Secret Life". **Journal of Applied Communication Research**, Taylor & Francis, v. 37, n. 1, p. 98-112, Jan. 2009.
- TSING, BROSIUS, ZERNER. Introduction: raising questions about communities and conservation. In: TSING, A. L.; BROSIUS, J. P.; ZERNER, C. (Eds.). **Communities and conservation**: histories and politics of community-based natural resource management. Walnut Creek: Alta Mira Press, p. 1-34 2005.
- VAN MAANEN. Confessional tales. VAN MAANEN, J. **Tales of the field: on writing ethnography**, v. 2, p. 73-100. 1988.
- WOLCOTT, Hanrry F. The ethnographic autobiography. **Auto/Biography**, v.12, p. 93-106. June 2004.
- ZINN, Jens O. Introduction to biographical research. Working Paper No. 2004/4, **Social Contexts and Responses to Risk Network**. Canterbury: University of Kent, 2004.

Recebido em: 01.07.2019

Aprovado em: 09.09.2019

Sumathi Srinivasalu Doctorate in Philosophy (Ph.D.), Department of Anthropology, University of Madras, India. Professor & Head, Department of Anthropology, University of Madras, India. Trained anthropologist, Teaching at the Masters level (two decades), Research guidance (M.A, M.Phil, & Ph.D), Involving in International, National and Regional level projects

(Applied & Action research). Evolved as an 'expert' and recognised at the International, National, State level both as an academician as well as in policy prediction. Recipient of International Fellowships (Fulbright, DAAD, Charles Wallace). Email: sumathirajesh2004@yahoo.co.in

Manjubarkavi Selladurai Pursuing Ph.D. Research Scholar, Department of Anthropology, University of Madras, India. Empirically trying to understand the culture of various indigenous communities and assessing the process of development, policies and livelihoods of vulnerable communities. Trained anthropologist specialised in social science research, utilizing ethnographic approach and qualitative research. Email: manjub2103@gmail.com

Muniraj Mathaiyan Pursuing Ph.D. Research Scholar, Department of Anthropology, University of Madras, India. Trained Anthropologist explored the empirical research through intensive fieldwork. Contributed report writing for various projects funded by Government, Non Government and other agencies. Email: heavenmunish@gmail.com

Department of Anthropology, University of Madras, Chepauk Campus, Chennai, India – 600 005. Contact no: + 91 98408 98402

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM UMA CADEIA PÚBLICA FEMININA: FRONTEIRAS BORRADAS

■ ELNI ELISA WILLMS

<http://orcid.org/0000-0002-4693-9027>

Universidade Federal de Mato Grosso

■ CACIONILA JANZKOVSKI CARDOSO

<https://orcid.org/0000-0001-8857-6263>

Universidade Federal de Mato Grosso

■ MILADY DA SILVA OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-5876-8886>

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

O texto objetiva analisar percepções de intervenções, cujo mote é a leitura literária, ocorridas em uma Cadeia Pública Feminina, no interior do Projeto de Extensão “Leituras sem grades”, desenvolvido em uma Universidade Federal brasileira. O objetivo do Projeto de Extensão consistia em compartilhar leituras com pessoas reclusas e disponibilizar escuta sensível desencadeada a partir dos textos lidos. Junto à extensão ocorria a pesquisa de caráter participante, de base antropológica, sendo os excertos trazidos para este texto oriundos dos Diários de Campo de duas professoras universitárias que participaram do projeto, escritos em forma de narrativas autobiográficas da experiência vivida. O suporte teórico utilizado neste texto articula perspectivas da literatura (CANDIDO, 2002, 2004; TODOROV, 2014), elementos da filosofia trágica (NIETZSCHE, 2009a; 2009b), reflexões sobre o Outro em pesquisas (AMORIM, 2001) e uma visão socio-histórica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2005/2011; BARROCO; SUPERTI, 2014). Esse multifacetado campo teórico é trazido pelas professoras que narram a partir de suas inserções epistemológicas. Os resultados mostram que instantes aparentemente banais, mediados pela literatura, afetaram as autoras, fazendo-as refletir sobre o lugar que ocupam como educa-

doras, borrando as fronteiras de disciplinas das ciências humanas para tratar de educação.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Experiência. Trágico. Cadeia feminina.

ABSTRACT

NARRATIVES OF EXPERIENCE OF LECTURE IN A FEMALE PUBLIC PRISON: BLURRED FRONTIERS

The text aims to analyze perceptions of interventions, whose motto is literary reading, occurred in a Women's Public Prison, within the Extension Project "Readings without prison bars", developed at a Brazilian Federal University. The purpose of the Extension Project was to share readings with inmates and provide sensitive listening triggered from the texts read. Along with the extension was the participatory research, of anthropological base, and being the excerpts brought to this text from the Field Diaries of two university professors who participated in the project, written in the form of autobiographical narratives of the lived experience. The theoretical support used in this text articulates perspectives of the literature (CANDIDO, 2002, 2004; TODOROV, 2014), elements of the tragic philosophy (NIETZSCHE, 2009a, 2009b), reflections on the Other in research (AMORIM, 2001) and a socio-historical view of human development (BRONFENBRENNER, 2005/2011; BARROCO; SUPERTI, 2014). This multifaceted theoretical field is brought by the professors who narrate from their epistemological insertions. The results show that apparently banal moments, mediated by the literature, affected the authors, making them reflect on their place as educators, blurring the boundaries of the disciplines of the humanities to address education.

Keywords: Literature. Reading. Experience. Tragic. Female prison.

RESUMEN

NARRATIVAS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LECTURA EN UNA CARCEL PÚBLICA FEMENINA: FRONTERAS BORRADAS

El texto tiene como objetivo analizar las percepciones de las intervenciones, cuyo lema es la lectura literaria, ocurrida en una Cadena Pública de Mujeres, dentro del Proyecto de Extensión "Lecturas sin redes", desarrollado en UFMT/Campus Rondonópolis. El propósito del Proyecto de Extensión era compartir lecturas con los reclusos y proporcionar una escucha sensible activada a partir de los textos leídos. Junto con la extensión estuvo la investigación participativa, de base antropológica, y los extractos aportados a este texto provienen de los diarios de campo de dos profesores universitarios que

participaron en el proyecto, escritos en forma de narraciones autobiográficas de la experiencia vivida. El soporte teórico utilizado en este texto articula perspectivas de la literatura (CANDIDO, 2002, 2004; TODOROV, 2014), elementos de la filosofía trágica (NIETZSCHE, 2009a, 2009b), reflexiones sobre el Otro en la investigación (AMORIM, 2001) y un historia del desarrollo humano (BRONFENBRENNER, 2005/2011; BARROCO y SUPERTI, 2014). Este campo teórico multifacético lo traen los maestros que narran a partir de sus inserciones epistemológicas. Los resultados muestran que los momentos aparentemente banales, mediados por la literatura, afectaron a los autores, haciéndolos reflexionar sobre su lugar como educadores, desdibujando los límites de las disciplinas de las humanidades para abordar la educación.

Palabras-clave: Literatura. Lectura. Experiencia. Trágica. Cárcel femenina.

Introdução

*Reter por um pouco coisas que deslizam
leves e sem ruído, instantes.*

(NIETZSCHE, 2009a, p. 45)

O texto objetiva analisar percepções de intervenções, cujo mote é a leitura literária, ocorridas em uma Cadeia Pública Feminina, no interior do Projeto de Extensão “Leituras sem grades”, desenvolvido em uma Universidade Federal brasileira. O Projeto de Extensão “Leituras sem grades” (LSG) 2017, Protocolo SIEX/UFMT 130320171348131397, objetivava oportunizar experiências de leituras – dramatizada, cantada ou narrada – com e para pessoas que se encontravam em instituições de assistência social ou em regime de reclusão. Teve início em 2015, desenvolvido em cinco instituições,¹ contando com a participação de professores e estudantes de diversos cursos da UFMT/Rondonópolis. Junto com a extensão ocorria a pesquisa de caráter participante, de base antropológica, sendo que os excertos trazidos para este texto são oriundos dos Diários de

Campo de duas professoras universitárias que participaram do projeto, escritos em forma de narrativas autobiográficas da experiência vivida na Cadeia Pública Feminina de Rondonópolis. Trata-se, como apontamos na epígrafe, de deixar deslizar “algumas coisas leves e sem ruído, instantes”, alguns sentidos que experimentamos com aquelas mulheres, sendo nós mesmas também mulheres. O que nos une é o fato de sermos professoras com idades e experiências em diferentes campos do saber e, por causa disso, nalguns momentos borramos as fronteiras das disciplinas de nossas procedências para tratar do fenômeno da educação como itinerário de formação (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011) que, neste caso, se dá fora da sala de aula, em projeto de extensão. Neste texto refletimos, portanto, sobre pesquisa e nosso itinerário de formação junto a mulheres de uma cadeia pública. Não intentamos apontar nada, apenas narrar/refletir a experiência, como forma, quem sabe, de resistir tragicamente às situações limites que enfrentamos.

Narramos de maneira autobiográfica (PASSEI; ABRAHÃO, 2012), ao mobilizar sentidos

1 Casa Esperança Centro; Casa Esperança Chácara; Cadeia Pública Feminina, Centro Socioeducativo; Casa Abrigo Rotativo.

e significados a partir daquilo que nos afetava, pois “é a narrativa que dá uma *história* a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 94, grifos da autora). A autora concebe o ato de biografar – ou narrar as histórias de si, as histórias vividas – como uma operação cognitiva em que o narrador desenha uma figura de si. Assim, o texto é uma composição de três pessoas que se deixaram afetar pelo vivido, narrando-o de seu jeito. É uma espécie de hermenêutica prática, como diz a autora, essa ação de escrever na tentativa de dar sentido àquilo que nos afeta:

A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma *figuração* do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou acontecimento singular. Essa atividade de *biografização* aparece assim como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui-se uma figura no tempo, ou seja, uma *história* que ele reporta a um *si mesmo*. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 27, grifos da autora)

Como roteiro do texto a seguir apresentaremos o projeto LSG, suas bases teóricas e metodológicas: a perspectiva de literatura que nos amparou, o papel da experiência como produtora de conhecimentos que denominamos trágicos. No segundo e terceiro momentos, reverberam as vozes das experiências de duas professoras participantes do Projeto:² é possível sentir e saber como foram afetadas, singularmente, por tantos acontecimentos e como foram articulando em forma de narrativa o vivido, pequenos instantes

2 Podemos elencar três perfis de participantes do projeto LSG: a) Coordenação; b) Professores da universidade; c) alunos de diferentes cursos. Para este texto trouxemos, como já se disse, as narrativas de duas professoras da universidade.

carregados de potências educativas em tantas áreas. Compreendemos que para tratar da experiência e do que nos aconteceu, segundo aponta Larrosa (2014), precisaríamos do aporte das áreas de fundamentos da educação, e, por isso, assumimos, desde o título do texto, que estamos a borrar fronteiras das disciplinas, ou seja, às vezes nos acode a Antropologia, noutras situações é a Filosofia trágica que consegue dar algum alento; mas também a Psicologia socio-histórica do desenvolvimento comparece para nos aproximar de fenômenos humanos.

Esgota-se no próprio ato de sua realização

Desde 2015, o projeto de extensão LSG propôs-se a levar leitura para pessoas que se encontravam em regime de reclusão, criando, também, um espaço para a escuta que poderia advir dos textos lidos. Como metodologia do Projeto, recomendava-se aos participantes da universidade – professores e estudantes –, que escrevessem um Diário de Campo sobre a experiência vivida.³ Como uma professora aposentada do curso de Pedagogia, que trabalhou a vida inteira com leitura, literatura e alfabetização com os graduandos, enfrentaria a condição de levar leitura e estar atrás das grades com um público tão diferente quanto o das mulheres da cadeia pública? E uma jovem professora do curso de Psicologia, que elementos traria à tona para dialogar com as mulheres de uma instituição de aprisionamento?

O Diário de Campo é uma das estratégias normalmente usadas em pesquisas etnográficas, de base antropológica (LAPLANTINE, 2000). Uma importante referência é o texto clássico de Clifford Geertz (2008). Para Magnani:

3 De acordo com as normas da ética em pesquisa, o Projeto LSG tem autorização para ser desenvolvido na instituição.

O pesquisador não apenas se depara com o significado do arranjo do nativo mas, ao perceber esse significado e se conseguir descrevê-lo nos seus próprios termos, é capaz de apreender essa lógica e incorporá-la de acordo com os padrões de seu próprio aparato intelectual e até mesmo de seu sistema de valores e percepção. [...] Não é a obsessão pelo acúmulo de detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (MAGNANI, 2009, p. 134-136)

Esse tem sido o nosso desafio, como professoras: descrever a partir de nossos próprios termos como foi viver a experiência de ler para mulheres aprisionadas. Todorov (2014, p. 32) aponta que o leitor, em geral, busca as obras de literatura para “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”. No Projeto, afirmamos com o autor: “hoje, se me pergunto porque amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver [...] ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com as experiências e me permite melhor compreendê-las”, nesse sentido, “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2014, p. 23).

Logo, pode ser uma experiência que nos coloca para além das grades – as grades do medo, da ansiedade, da saudade dos familiares, da culpa, do arrependimento, da falta de sentido para a vida, entre outras manifestações tão humanas, comuns a toda gente. Por isso, não saber muito bem o que aconteceria em cada encontro, em cada instituição, era já um itinerário de expor-se, radicalmente, ao acaso e à experiência, tragicamente, como se verá logo a seguir. E assim fizemos por-

que também afirmávamos, seguindo Antonio Candido (2002; 2004), o direito à literatura como um direito humano, pois “a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Dentre as orientações para os executores do Projeto de Extensão, constava não designar que tipo de texto ou leitura cada um poderia levar. Essa decisão deixávamos por conta da experiência de cada um:

O que percebemos é que as pessoas, inicialmente, ficavam inseguras e queriam que nós, os coordenadores, disséssemos COMO e O QUE ler/fazer. Sempre devolvíamos essas inquietações, com coragem, provocando-os: ¡Experimente! ¡Experimente-se! Ouse! Faça a sua tentativa. ¡Se der certo, ótimo! Se não der certo, reavalie, procure-nos, vamos conversar, vamos rever o que pode ser melhorado ou modificado. (WILLMS, 2017, p. 141)

Era essa a nossa aposta: na escolha, amparados em Almeida:

A aposta na escolha é o reconhecimento de que a educação pode valorizar o que é da ordem do ínfimo, do pequeno, da referência pessoal, da conversação, da diversão, do fortuito. E aqui, antes que a pedagogia do furor desfie sua indignação, é importante lembrar que esta aposta não é inteiramente nova, mas repercute o *képos* epicuriano, o jardim onde o filósofo passeava com seus discípulos, em agradáveis conversações sobre a vida, indiferentes aos distúrbios da *pólis*. (ALMEIDA, 2010, p. 61, grifos do autor)

Apostamos que as pessoas pudessem se expor à experiência da autonomia – de escolher o que ler, por quanto tempo, que tipo ou tamanho de texto – e também à experiência do acaso, do não ter controle, do ter que se expor, entre grades, à liberdade possível. Quando assim fazíamos, era em Friedrich Nietzsche

(2009a, 2009b) que nos amparávamos, ao tratar do trágico.

Para o autor, a filosofia trágica pressupõe uma incondicional afirmação da realidade, uma espécie de aprovação exaltada da existência. Júbilo diante do eterno ser e vir a ser. Amar a vida com o máximo de intensidade, que ele designa por *Amor fati*, Amor ao fato, também ao acontecimento banal, cotidiano. O simples fato de nos encontrarmos com as mulheres para fazermos leitura e oferecer escuta, muitas vezes apenas sob a forma de silêncio – uma das expressões do trágico, segundo Almeida (2015) – era a expressão de um acontecimento banal ao qual, no entanto, dedicávamos o máximo de nossas alegrias. Buscávamos as melhores leituras, aquelas de que mais gostávamos, as obras mais aclamadas pela crítica. Contudo, nem sempre, com todo esse cuidado, conseguíamos pleno êxito, pois operavam muitas variáveis, entre elas: a) acontecimentos imediatos do cotidiano da prisão, que deixavam os participantes tensos, em suspenso, como a esperar um desfecho inusitado e fora de controle a qualquer momento; b) a ausência não justificada da maioria dos participantes; c) a suspensão em cima da hora, pela direção da instituição, dos encontros previamente agendados; d) textos considerados por nós maravilhosos e que encontravam pouca ressonância; e) greve dos agentes prisionais, entre outros. Ainda assim, estávamos lá com nossas potências, lidando com as nossas angústias, tragicamente afirmando o projeto e a vida: “a arte suprema do dizer Sim à vida, a tragédia... sem sofrer com isso” (NIETZSCHE, 2009b, p. 62, grifo do autor). Ou, pelo menos, procurávamos não sofrer tanto...

Em “Assim falou Zaratustra” (NIETZSCHE, 2009a), um dos últimos livros do autor, aquele em que talvez ele tenha atingido o ápice de sua filosofia trágica, ao se expressar de maneira ficcional e poética, temos contato com

um modo de expressão artística que enuncia o pensamento trágico, sem dicotomias, pois Nietzsche critica a dicotomia de valores como verdade/ilusão, bem/mal, certo/errado etc.: “não há que desconsiderar nada do que existe, nada é dispensável” (NIETZSCHE, 2009b, p. 45). Para o pensamento trágico, não há busca pela verdade no sentido filosófico clássico, mas o trágico procura pôr em cena um desafio ético que é a expressão do eterno retorno, “o ciclo absoluto e infinitamente repetido de todas as coisas” (NIETZSCHE, 2009b, p. 62): damos conta de afirmar o que foi, é e será, uma vez mais? Para o autor, ser trágico significa a afirmação da existência com toda a sua potência matizada de dores e alegrias. De acordo com Nietzsche, enquanto o pensamento trágico é afirmativo em todas as suas potências, temos o pensamento filosófico racional niilista do fastio, nojo ou náusea pelo humano. Esse pensamento niilista é sufocante, pois nega a vida, e é defendido por aqueles para quem a vida tem valor de nada: os filósofos positivistas e suas correntes de pensamento que alimentam, ideologicamente, as máquinas de guerra.

Quando afirmamos a nossa vida, afirmamos a vida de todas as outras pessoas, **sem julgamento**. Em outras palavras: aceitação incondicional da vida, expressão máxima do trágico, segundo Nietzsche. Trata-se de uma conquista própria do que Nietzsche (2009a) vai designar como *tornar-se aquilo que se é*, e pode ser entendida como uma tarefa educativa, um itinerário de formação, uma escolha:

Sob os auspícios de uma ideologia neoliberal, a educação reduz-se à sua dimensão utilitarista e pragmática, visa à empregabilidade, ao trabalho, ao acúmulo de diplomas, ao desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, enclausura-se em seus objetivos econômicos e materiais. De maneira ampla, educa-se para a sociedade do consumo e do trabalho, da compulsão e da produtividade, do estresse e da

competição. Mas a sociedade não se resume a estes aspectos e a educação não se reduz à sua funcionalidade. (ALMEIDA, 2010, p. 48)

Neste atual momento histórico de crise mundial, que aprofunda cada vez mais as diferenças econômicas, sociais e humanas (BAUMAN, 2001; LARROSA; SKLIAR, 2001), especialmente de ameaça à democracia, momento de contatos culturais diversos, mais do que nunca, cabe-nos afirmar a vida como tarefa educativa. Cuidar da vida de cada ser humano. Rever em que ponto estamos sendo violentos, acusadores e destruidores – muitas vezes, nos relacionamentos cotidianos – e reverter essas atitudes para posturas afirmativas da vida, pelo exercício da alegria e da aceitação do outro, sem julgamento, já que a vida é, para Nietzsche (2009a), precisamente esse movimento incessante de interpretação, valoração ou criação de sentido. Trata-se, portanto, de uma escolha. Criar um sentido singular para nossa experiência única de existir, por meio das pequenas escolhas que se nos impõem cotidianamente, tal como nos apresenta Almeida:

Enfim, a filosofia trágica opõe-se aos intentos de uma filosofia metafísica ou moral, porque entende que a bondade e a maldade, a necessidade e a liberdade, o sentido e o sem sentido, as ideias e as ideologias são objetos da metafísica e da moral, portanto, estão distantes de expressar algum aspecto do real; mais claramente, são estratégias para evitá-lo. (ALMEIDA, 2015, p. 70)

Aquelas mulheres reais que tínhamos diante de nós, com suas cargas existenciais, com todas as suas situações limite, como poderíamos abordá-las? Negando-as como vida (excluindo-as) ou afirmando-as (aceitação incondicional)? Nós fizemos a escolha de afirmá-las. Aceitando-as. Do jeito que se mostravam. Sobretudo oferecendo nossa escuta e também nosso silêncio. Cantando ou lendo para elas. Ouvindo-as, compartilhando com cuidado nossas

próprias vidas, pois também nos educávamos ao nos expormos a toda essa experiência de fazer um itinerário de formação fora da sala de aula, no âmbito de um projeto de extensão:

[...] pois a noção de formação aqui empregada é similar a educar-se, ou seja, processo em que o educando aprende a conviver com o outro no exercício da própria convivência, em que responde pelas próprias escolhas, em que se insere nas culturas que permeiam sua existência, em que busca conhecer e aplicar seu conhecimento na escrita de sua trajetória, no que se chama muito genericamente de vida, mas que não deixa de ter sua força filosófica, antropológica. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011, p. 8)

Afirmar incondicionalmente a vida. Sempre. E uma vez mais. Diante da nossa finitude ou da existência das mulheres encarceradas, o que fazer? Afirmar a existência levando para elas o que de melhor tínhamos: nossas leituras, um pouco de afeto e alegria, quem sabe, além de oferecer escuta. Isso era a experiência e a vivência do pensamento trágico! Sem julgamento se aquilo que fazíamos estava certo, se era o melhor a ser feito, se daria resultado ou que espécie de resultado. Não queríamos medir, não tínhamos como controlar, sobretudo, não queríamos controlar nada:

É necessário insistir nisto: a não-ação não é passiva. Emprega outra estratégia em relação às pessoas e às coisas. Não segue, unicamente, a *via recta* da razão, de inegável eficácia, mas de vista curta; toma a via, mais complexa, própria das paixões, das emoções, de que está carregada a existência humana. (MAFFESOLI, 2003, p. 80, grifo do autor)

Apenas afirmar a existência nossa e delas, por meio da vivência potente de alguns instantes efêmeros, a deslizar por entre ruídos de ferros sendo batidos à nossa entrada, no calor sufocante de uma cela, lendo e escutando, entre mulheres. Assim, algumas experiências foram narradas.

Fiquei, deveras, emocionada com isso⁴...

Uma experiência como esta, com forte apelo antropológico e filosófico, nos impulsiona a pensar a relação com o outro (da pesquisa) e a escrita dessa relação. Bem ou mal, entramos em outro mundo, repleto de códigos, no qual lidamos com estrangeiros/as.

Amorim (2001), ao discutir a questão do texto nas Ciências Humanas e como o Outro é representado neste texto, apresenta figuras de alteridade, baseada em Vernant (1985). Este autor sugere três figuras míticas gregas que davam inteligibilidade ao acontecimento da alteridade: Górgona, Dionísio e Artêmis. Amorim (2001) propõe utilizar essas figuras para o entendimento de diferentes situações ocorridas na pesquisa, situações essas que podem ser excludentes ou concomitantes: alteridade extrema, alteridade próxima e alteridade que se submete à categorização.

Como vivenciamos estas camadas de alteridade durante nossa experiência? Como as pensamos, agora, durante a escrita deste texto? As anotações de nossos Diários de Campo, mais à frente explicitadas, sugerem alguns momentos fugazes, por nós vividos, entrelaçados por um Nós e por um Outro, que procurávamos desvendar e escutar/acolher.

Iniciaremos com a alteridade próxima. Para Vernant (1985 apud AMORIM, 2001, p. 52), a figura de Dionísio representa “a alteridade próxima [...] que, no interior da própria vida, nos desenraiza de nossa experiência cotidiana, do curso normal das coisas, e de nós mesmos”. Dionísio é Deus nômade e sempre se apresenta com a máscara de estrangeiro, mas essa condição de estrangeiro designa certa proxi-

midade. Não é um bárbaro com língua ininteligível. “Dionísio é a alteridade que ronda do interior; ele encarna menos uma potência da ordem do ‘poder sobre os outros’ do que ‘a capacidade que se tem em si’. Ele dispõe a cena onde se fará reconhecer” (VERNANT, 1985 apud AMORIM, 2001, p. 53, grifos da autora).

As reflexões sobre o início da experiência evidenciam que estávamos a entrar em terreno estrangeiro. Parece preponderar a alteridade dionisiana, uma alteridade próxima, que nos desenraiza do conhecido e de nós mesmos:

Calma... Tenho que aprender a lidar com o inusitado! Mais de três décadas exercendo o magistério, indo para as aulas com tudo muito bem pensado, sob controle. E agora? Curiosamente, me lembrei de um sonho (ou pesadelo) recorrente. Sonho que estou indo para dar uma aula e não sei quem são os alunos, não sei o que irei falar, não tenho nada planejado. No sonho, tento me conformar dizendo: com o que eu sei, posso iniciar uma conversa sobre vários assuntos (penso na alfabetização, leitura e escrita, ensino da língua materna), mas isso nunca me acalma. Acordo meio em pânico. Pois chegou a hora de vivenciar o pesadelo: vou amanhã para um lugar onde nunca estive: atrás das grades. Que a literatura me salve!!! (CARDOSO, Diário de Campo, 25/05/17)

Quem é esse Outro? Estamos no limite, na fronteira, vamos adentrar o seu país:

Batemos no portão e fomos atendidas. Entramos. Meu coração acelerado. Passamos pelos protocolos: deixar os documentos, as bolsas, revista no material. Enfim, entramos no bloco das celas, acompanhadas da agente prisional armada. Chegamos à sala. Passamos uma primeira grade, que se fechou com estrondo, para ficarmos numa espécie de *hall*. Vi que a outra grade era rosa-bebê (não sei a cor da primeira) e me emocionei. Tentativa de humanizar a barbárie? Adentramos a sala de aula. Alunas em mesas enfileiradas, professora à frente, quadro de giz, prateleiras com livros didáticos, armários no outro lado e, ao fundo, uma parede pintada de rosa bem forte. Ao alto desta (cerca de 4 metros), duas pequenas janelas com grades. Nove mulheres olhavam para nós, além da pro-

4 Dada a natureza deste texto, escrito a seis mãos, utilizamos, deliberadamente, ora a primeira pessoa do plural, ora a primeira pessoa do singular, lançando mão desta última sempre que tratamos de experiências e impressões individuais e relatos oriundos de nossos Diários de Campo.

fessora de geografia [...]. (CARDOSO, Diário de Campo, 26/05/17)

Como sugere Amorim (2001), Dionísio corresponderia à alteridade que não se submete a um trabalho teórico-conceitual, mas se expressa pela experiência interior vivida na situação de pesquisa. Essa dimensão só pode ser reconhecida por quem viveu a experiência. Em um processo de tateio, de coração disparado, a cena está posta, entre o conhecido de uma sala de aula e a interrogação de um devir que terá que ser construído participativamente.

Já a figura de Artêmis não remete, como Dionísio, a uma estranheza familiar. Artêmis é divindade de origem bárbara, mas é ela que funda a polis grega, pois “representa a capacidade implícita em uma cultura de integrar aquilo que lhe é estrangeira”. [...] habitando as fronteiras, garante demarcação e interpenetração entre as diferenças, sem apagá-las e, com isso, “todos aqueles que eram, de início, diferentes, opostos e mesmo inimigos, poderão ter uma vida comum no contexto de um grupo unido” (AMORIM, 2001, p. 53).

Para a autora, na atividade de pesquisa, Artêmis seria a alteridade que se consegue elaborar, representar, traduzir. É a dimensão da alteridade que se submete à conceitualização. Artêmis é, portanto, a deusa da ciência e da produção de conhecimento, no que concerne à relação com o outro.

No interior da sala/cela, aos poucos, o Outro que fomos encontrar adquire rosto e evidência comportamentos que reverberam sobre nossa própria postura:

Arrumamos a sala em roda. Dissemos o que fomos fazer e nos apresentamos: Carvalho, Lignum, Cerejeira, Teca. E elas: Bétula, Abeto, Bordo, Pinho, Álamo, Rosarinho, Choupo, Azevinho, Nogueira.⁵ De minha parte, tensão e mui-

5 Tendo em vista a não identificação, todas as participantes são nomeadas por codinomes de madeira de lei, aquela “que cupim não rói”, conforme diz a música de Capiba.

ta expectativa. Cerejeira inicia com a leitura de uma lenda de criação do mundo por mulheres. Hum, bem propícia! Teca emenda com “Como as mulheres dominaram o mundo” (L. F. Verissimo). Rimos todas. Paulatinamente, fomos nos descontraíndo. Eu procurava ler as faces, os corpos. Havia quem estava bem conectada; outras, nem tanto. [...] Após uma leitura de Lignum sobre uma formiguinha, elas começaram a falar de bichos e medo de bichos. Várias contam histórias. Eu confessei meu medo de cachorro. Risos e mais risos. A essas alturas o ambiente estava muito descontraído. Bétula pegou um livro e com ele ficou muito tempo. De repente, pediu para ler (que momento bom!!!). Mais tarde, leu, em forma de jogral, com Teca, outro texto do mesmo livro. (CARDOSO, Diário de Campo, 26/05/17)

E assim começava uma aventura feita de instantes. Neste momento em que nos propomos a narrar e, portanto, sistematizar nossas impressões, nossas vivências, interrogando o conteúdo dos Diários de Campo, suas potencialidades, mas também suas armadilhas e tentações, parece que nos valem da alteridade representada por Artêmis, ou seja, aquela que nos permite elaborar, representar, traduzir.

Traduzimos, pois, alguns **instantes potentes**, assim por nós considerados, entendidos como aqueles nos quais preponderou um bem-estar, algo de criativo, um sentimento de conexão. Desse modo podem ser considerados os instantes em que rimos juntas, em que uma cena, um olhar, uma palavra emocionou a maioria, algo que fez pensar, que marcou, que cativou.

Ainda no primeiro encontro, em meio às leituras e comentários:

Um passarinho pousa na grade da [alta] janela, cantando muito alto, enquanto Cerejeira lê sobre pássaros. Que lindo! Aparece outro passarinho, fazendo festa. A professora da turma, Ipê, diz que um deles vem toda manhã e provoca ainda: que notícia boa ele veio trazer hoje? Sorrisos, olhares esperançosos e sofridos. (CARDOSO, Diário de Campo, 26/05/17)

Foi surpreendente refletir que a simples presença de um pardal pudesse provocar um instante de tão profundo conforto para um grupo relativamente grande de mulheres, que neste momento se miravam e tentavam se conhecer. Metáfora da liberdade, os pardais trouxeram alegria, leveza e proximidade.

Desde o primeiro encontro, a música que compõe o leque de gêneros englobados na literatura, segundo a perspectiva de Candido (2002), foi nossa aliada. Nos primeiros encontros, o grupo contou com a presença de Cerejeira, que toca pandeiro e animava as rodas de canto. Todas as participantes gostavam muito de cantar. A seguir, um fragmento que revela um momento em que atravessamos as fronteiras do conhecimento e da língua:

Após o lanche, fui para a parte mais corajosa. Tinha ensaiado a música “*Non, je ne regrette rien*”, mas sou desafinada e minha voz de professora, desgastada, falha constantemente. Perguntei se elas sabiam quem era Edith Piaf. Ninguém tinha ouvido falar [...]. Conteí resumidamente a história da grande cantora francesa, ressaltando sua capacidade de cair e levantar, de recomeçar. Depois cantei, em francês, as duas primeiras estrofes e declamei, em português, o poema todo da música. Senti que elas gostaram. Disse que elas precisavam ver Maria Bethânia fazendo isso. Ao final, ficaram repetindo: não... non..., em arremedo de canto. Eu ri e disse, então vamos cantar. Treinamos cada verso e, de forma bem simples, eu as vi cantando:

*Non, rien de rien
Non, je ne regrette rien
Ni le bien qu'on m'a fait
Ni le mal - tout ça m'est bien égal!*

Fiquei, deveras, emocionada com isso... (CARDOSO, Diário de Campo, 17/08/17)

Emoção explicada por me perceber como mediadora, apresentando-lhes uma música que faz parte da cultura universal. Edith Piaf, depois de tanto tempo e de tantas plateias seletas, naquele momento cantava numa cadeia

para mulheres, talvez, tão atormentadas quanto ela.

Em um dado momento, resolvemos propor a confecção da boneca Abayomi.⁶ Neste dia, fomos ao encontro de Carvalho, Lignum e Jatobá. Estiveram presentes Álamo, Plátano, Mogno, Jacarandá, Cumaru, Nogueira e Azevinho. Após algumas leituras e comentários, contei a história da boneca de pano feita pelas mães nos navios negreiros e li um pequeno histórico. Percebi que a história da Abayomi as tocou. Depois, distribuimos o material que levamos já cortado, pois não poderíamos depender de tesouras, e começamos a dar os nós e dar forma às bonecas. Algumas quiseram fazer duas bonecas, para presentear amigas, que ali não estavam. Durante a oficina:

Todas conversavam alegremente e trocavam impressões sobre suas bonecas. Depois de feitos os corpos, foram escolher entre as diversas cores e padrões de malhas para os vestidos, saias e blusas. Brincavam, embalavam, tratavam com tanto carinho aqueles pedaços de panos que foi inevitável ver nelas as mesmas crianças de séculos atrás, presas e com destino incerto. Enquanto elas trabalhavam, li alguns versos de Navio Negreiro, de Castro Alves, e novamente me emocionei muito. (CARDOSO, Diário de Campo, 23/11/17)

A leitura de trechos de “Navio Negreiro” para mulheres reclusas, em uma sala apertada, com pouca ventilação, completada pela confecção de Abayomis, literalmente, transportou-me para o interior do navio e da poesia: “Era um sonho dantesco... o tombadilho”; “São mulheres desgraçadas, Como Agar o foi também. Que sedentas, alquebradas, De longe... bem longe vêm....”.

Relatamos alguns instantes potentes, entendidos como momentos bastante significativos em nossa interação com as recuperandas,

⁶ Pequena boneca preta, sem traços, cuja origem remonta aos navios negreiros. Era feita com pedaços das saias das mulheres, para alegrar suas filhas.

mediados por literatura e escuta, que trouxeram leveza, criatividade e reflexão. No entanto, muitos outros instantes, igualmente potentes, trouxeram ansiedade, angústia, tristeza, desencontro, medo, mas, também, reflexão. Por exemplo, textos que remetiam à infância, trouxeram mais de uma vez lembranças tristes, depoimentos emocionantes de uma negação da infância. Na ocasião que lemos “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo” (GRIBEL, 1999), os comentários foram muitos e giraram em torno de escola, de castigos, de palmatória e de crianças danadas. Entre as conversas, chamou a atenção (mais uma vez!) o relato de Mogno, uma recuperanda cheia de energia, líder e que já havia dito, em outro dia, que não tivera infância:

Ela disse que seu irmão chegava em casa machucado, com galo na cabeça, de tanto apanhar da professora (sic!). Um dia, ela disse para ele levar um canivete e quando a professora fosse bater, furar ela. (CARDOSO, Diário de Campo, 17/08/17)

Não estávamos ali para julgar, mas para ouvir. O relato, no entanto, pegou-me desprevenida, e um comportamento professoral emergiu em um comentário: argumentei que “furar a professora” só traria mais violência. Mogno concordou e esclareceu que, na época, ela também era criança. E, assim, a sociedade, a escola, o contexto social vai constituindo certa infância, marcada por experiências muito negativas, influenciando naquilo que as crianças serão.

Por fim, para Vernant (1985 apud AMORIM, 2001, p. 51-52), “A máscara de Górgona traduz a alteridade extrema. É o horror daquilo que é absolutamente outro, o indizível, o impensável. [...] A face de Górgona é o Outro, o nosso duplo, o horror de uma alteridade radical com a qual nos identificamos ao nos petrificarmos”.

Em certo encontro, logo que chegamos, fomos avisadas que só havia duas recuperandas

na sala de aula. Mantivemos o encontro assim mesmo, apesar de sentir que os agentes preferiam que ele não ocorresse. Na sala-cela fomos bem recebidas pela professora Ipê e, na verdade, três delas: Rosarinho, Célamo e Plátano. Arrumamos a sala e sentamos sem pressa. Ficamos ali um pouco, conversando trivialidades. Inicialmente, senti que poderia ser um dia mais produtivo, mais solto, pois nosso passarinho já havia aparecido na janela, cantando alegremente. No entanto, o clima estava esquisito. Havia muitas pancadas de ferros nas grades, barulhos que assustavam e deixavam o coração em suspenso. O trabalho foi se desenvolvendo, com leituras e comentários:

Vamos caminhando, falando um pouco em sobressaltos devido ao clima: há algo explícito – os barulhos -, mas há algo cifrado – as ausências, os olhares, a tensão, a fala da professora Ipê: “Hoje, só por Deus!” [...] Cerejeira propõe cantar Trem das onze. Vamos cantando, mas o barulho se torna ensurdecedor. Sinto-me como um dos músicos do Titanic, o navio está afundando e nós cantando em meio ao caos. Sinto muito medo... Vai dando a hora e perguntamos a elas o que querem que a gente traga para o próximo encontro. Elas falam em músicas de Henrique e Juliano e Jorge Mateus e Pixote (?). Também disseram gostar de quebra-cabeça, igual ao que eu havia levado naquele dia. Prometemos trazer. Na rua, respiro aliviada. As pernas tremem. (CARDOSO, Diário de Campo, 08/07/17)

Górgona representa o nível de alteridade absoluta da atividade de pesquisa: “tudo aquilo que ultrapassa a possibilidade de representação, seja no pavor ou no fascínio, pelo fato de ser tão radicalmente outro que rompe com todos os dispositivos de percepção do pesquisador” (AMORIM, 2001, p. 57). Naquele dia experimentei um pouco do horror do que ocorre atrás das grades e descobri em mim uma grande fragilidade.

Os três níveis de alteridade fizeram-se presentes e se mesclaram em muitos de nossos “instantes”, aqui narrados. Tais níveis serão

recuperados e aprofundados no momento que se segue, em percepções e reflexões, nas quais ganha destaque a figura da mulher.

O desafio de construir vínculos ou relações possíveis

Neste trabalho nos propusemos a trazer narrativas autobiográficas como participantes de um projeto de extensão em uma cadeia feminina. Narra agora uma jovem professora e psicóloga, incursionando pela primeira vez no contexto prisional, acompanhada de colegas de trabalho mais experientes, e munida da arte como ferramenta.

Abraçar o acaso, diante de experiências tão novas, em um contexto duro, com a presença de um Outro tão outro, configura-se como um grande desafio. Exigiu de todas nós autonomia e coragem e ofereceu-nos, em troca, liberdade e valorização da nossa bagagem pessoal. Mas vários questionamentos sobressaltaram-me durante esse processo: quão distinto é esse Outro? Estariam “elas” tão distante de mim assim? Como seria vivenciar essa experiência de alteridade? Quais recursos eu teria ou ativaria nesse processo? As figuras de Górgona, Dionísio e Artêmis, anteriormente apresentadas, podem me auxiliar na expressão de minhas interpretações sobre as experiências deste Projeto. Saliento que ao vivenciar essas experiências uma ferramenta foi especialmente importante: a música. Também sobre esta dedicarei, posteriormente, algumas reflexões.

Como Artêmis, durante a confecção das narrativas e deste texto, empenho-me em elaborar e traduzir a experiência vivida, dialogando com a minha bagagem teórica e pessoal, submetendo os registros da minha memória à experiência do trabalho de interpretação e conceitualização. O exercício da narrativa – cunho etnográfico –, apesar de nunca ser fácil, proporciona um momento de síntese sem

igual. Nele elaboramos relações entre a riqueza do presente vivido, a herança intelectual e afetiva do passado e o vislumbre de possibilidades no futuro.

A figura de Górgona ajuda-me a admitir que, com certeza, muitos aspectos daquela realidade me passaram despercebidos. Era a minha primeira incursão no contexto prisional e as características próprias de uma instituição totalizante, punitiva (FOUCAULT, 1987), simbolicamente representativa da crueldade com que a sociedade vê as pessoas que andam à sua margem, estão duramente presentes, penetrando as ações que o “LSG” busca viabilizar nesse espaço. Honestamente, meus registros abarcam aquilo que minha percepção foi capaz de apreender e que, existindo um nível de alteridade absoluta, outros elementos fugiram da minha capacidade de abstração.

Havendo considerado os níveis de alteridade que permeamos neste Projeto, trago alguns pontos de reflexão que se sobressaíram nos registros da experiência vivida.

“Ela lembrou”: a importância do vínculo e as relações possíveis

Apesar do conceito de *vínculo* ser caro para a Psicologia e protagonista de muitas divergências teóricas, ele será tratado aqui no seu sentido mais popular: como aquilo que une, que liga. Passeando pelos meus Diários de Campo, percebo uma regularidade nas referências ao vínculo, desde o primeiro até o último diário utilizado como fonte de dados empíricos para este trabalho. No início, como uma preocupação, como o trecho a seguir ilustra:

Devo relatar que senti certa frustração nesse primeiro encontro, mas de modo algum devido à participação das mulheres. Assim como eu esperava, elas estavam um tanto quanto quietas, com exceção de três que eram mais falantes e se destacavam cantando e falando mais que as outras. O encontro inteiro foi assim: umas

três que se destacavam e o resto cantava baixinho, conversava baixinho... Não quero passar a impressão de que elas eram tímidas, pois não acho que seja o caso. Acho que faltou **conexão** e vem daí a minha frustração. [...] Mas, de qualquer forma, estou animada para o próximo encontro, pois acredito no potencial do projeto e no que ainda podemos fazer com esse grupo. A frustração não foi suficiente para fazer desanimar! (OLIVEIRA, Diário de Campo, 25/05/2017)

Neste excerto, a ideia de vínculo aparece registrada no que chamei de *conexão* e é possível observar a preocupação com a falta de conexão que se apresentou no primeiro encontro. Parto do princípio de que não é possível realizar um trabalho significativo sem que haja uma conexão entre os membros participantes. Considerando os pressupostos da Abordagem Bioecológica, de Urie Bronfenbrenner (2005/2011), o desenvolvimento humano acontece e é potencializado no interior de relações em que exista afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder. Levei comigo toda a minha bagagem teórica e é isso que justifica a minha insistência em buscar relações com as mulheres presentes: a afirmação de que só através de uma boa vinculação com as participantes nossa ação naquele contexto teria maior efetividade. Outro fator profundamente relacionado com o desenvolvimento humano a partir da abordagem citada é o *tempo*. Para que o desenvolvimento aconteça é preciso que haja uma regularidade das atividades no tempo. Assim, é compreensível que o primeiro encontro não tenha proporcionado uma “conexão instantânea”. Além disso, as mulheres ali presas estão acostumadas a lidar com uma lógica de relações completamente diferente, seja com as(os) agentes penitenciários, as professoras ou entre si. Nossa proposta era completamente distinta e, de início, sem sentido para elas. Seria necessário ter paciência.

Logo no segundo encontro, contudo, já pude observar uma mudança na direção da

vinculação, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] no primeiro encontro uma das jovens me pediu que tocasse uma música que eu não sabia tocar, mas prometi aprender para a próxima vez que viéssemos. Quando disse que tinha trazido a música que ela me pediu, foi encantador ver a feição de surpresa e de felicidade no rosto dela. De relance, percebi uma dizendo a outra: “ela lembrou”. (OLIVEIRA, Diário de Campo, 06/06/2017)

O fato de ter me lembrado da música perdida pareceu ter significado para ela que nós nos importávamos com elas, que as ouvimos, as vemos e validamos seus desejos, na medida do que nos é possível. Para mim, representou um pequeno passo em direção à vinculação. Isso permitiria que as informações por nós levadas, as discussões provocadas tivessem outro impacto nessas mulheres. Era importante que elas gostassem do que nós estivéssemos fazendo ali. Assim sendo, “Ela lembrou” ficou marcado em mim como a concretização sintética da importância dos pequenos gestos de afeto e reciprocidade para a criação de relacionamentos interpessoais saudáveis e significativos.

Na introdução desta seção mencionei que o intuito era o de construir *relações possíveis*. Isso foi devido a um alerta que me foi feito no início do Projeto por uma colega de trabalho: que o que nós faríamos ali era levar literatura, música, compartilhar do nosso arsenal cultural humano, mas que nós não estávamos ali para ser “amiguinhas” delas. Isso me gerou desconforto. Obviamente, não foi porque eu quisesse construir com elas esse tipo de relação. Era claro que a distinção de papéis entre nós e elas, o lugar de onde cada uma falava, a regularidade com a qual nos víamos e o compromisso que tínhamos com elas não eram características de uma relação de amizade. Esta necessita de uma horizontalidade na relação. Elas não eram nossos pares, isso entendi logo.

O incômodo atravessou-me porque, a princípio, minha colega não entendeu o tipo de vínculo que eu estava propondo. Como já expliciti acima, o vínculo buscado era a liga que nos aproximaria o suficiente para encontrarmos nelas a disponibilidade necessária para tornar nosso trabalho efetivo. Não era ser “amiguinha”. Era, dentro de um trabalho profissional, reconhecer a dignidade e o valor do Outro e demonstrar isso nos gestos e nas palavras.

“Relacionamento de malandra e malandro”: o feminino, o “mundo do crime” e os relacionamentos afetivo-sexuais

Em diversos momentos, as mulheres usavam uma expressão que nos diferenciava enquanto grupo: elas eram do “mundo do crime”. Esse rótulo trazia a marca da vivência de um contexto e um cotidiano que nós absolutamente desconhecemos. As gírias, as músicas, o modo de se relacionar. Não raro elas diziam: “Ah, professora, mas no mundo do crime de onde a gente vem...”, e essa frase pontuava as diferenças antropológicas entre o nosso mundo e o mundo delas.

Em certo encontro, o assunto dos relacionamentos amorosos veio à tona e gerou discussões interessantes. Um dos tópicos dizia da preferência pelos *malandros*, os homens com os quais se relacionavam no “mundo do crime”. De forma divertida, explicaram que a predileção pela “malandragem” se dava pela “pegada” que os malandros tinham, ou seja, pela forma de tocar, de beijar, de fazer sexo – que era mais prazerosa para elas que a do “homem de bem”, os homens trabalhadores. Segundo elas, seria por isso que elas, mesmo sabendo das consequências negativas que se relacionar com esse perfil de homem traria para elas, as escolhiam usualmente como parceiros afetivo-sexuais. Chamou-me a atenção a ressalva

feita por uma delas de que, mesmo que elas quisessem se relacionar com os “homens de bem”, sempre haveria a preocupação de que eles descobrissem o passado delas de envolvimento com o crime e, às vezes, também com a prostituição. A possibilidade de falar a verdade desde o início do relacionamento foi levantada, mas a resposta foi rápida: dessa forma o relacionamento nem existiria.

Nesse ponto elas falaram sobre o preconceito contra quem já esteve na prisão, demonstrando a existência de um ciclo difícil de se romper... Por um lado, esse é o universo que elas conhecem e que gostam. Ali dentro da cadeia, elas percebem as consequências de uma vida como a delas, mas aparentemente têm muita dificuldade de enxergar uma forma alternativa de viver. Pois quando saem dali, enfrentam a visão de uma sociedade que não vê além do rótulo de ex-presidiária. O espaço de vida que elas encontram é o espaço da criminalidade. Conhecido, familiar, com aparência de inevitável. (OLIVEIRA, Diário de Campo, 05/12/2017 – “Memórias póstumas”)

Várias mulheres relatam que seu encarceramento foi devido a um crime cometido pelo envolvimento com um parceiro ou filho que cometeu atos infracionais. Contudo, devo salientar que, ao destacar esse fato, não quero dizer que as mulheres sejam incapazes de realizar crimes por outros motivos e que apenas estão sob a influência de um outro – geralmente, masculino. Até mesmo no aparato judicial costuma-se ver a mulher como portadora de uma *natureza dócil* que a impediria de praticar crimes graves, especialmente atentados contra a vida (CIARALLO; GALINKIN, 2010). As próprias mulheres da cadeia reconheciam seu papel ativo nesse processo e percebiam as escolhas que haviam feito. Estudos indicam que a maioria das brasileiras presas foram indícia-

7 O relato do Diário de Campo deste dia teve o título de Memórias Póstumas, em referência ao livro de Machado de Assis, expressando o sentimento da pesquisadora pelo fim/morte do projeto.

das por envolvimento com drogas, seja por dependência química ou tráfico, e relacionadas a um companheiro que as envolvia no crime (SALMASSO, 2004; DAVIM; LIMA, 2016).

Outro aspecto relevante durante a conversa foi a violência doméstica. Ela apareceu rapidamente e as mulheres não quiseram falar muito sobre isso. Inicialmente, a violência doméstica surgiu a partir da frase: “no relacionamento entre malandro e malandra rola porrada”. Parece haver certa igualdade quando a questão é dita dessa forma, mas pela dinâmica da violência doméstica, sabe-se que esta relação não é igualitária. Um exemplo disso é quando elas falam da infidelidade como algo frequente nos seus relacionamentos. Para a professora presente na sala⁸ aquele dia, os homens traem mais que as mulheres. As mulheres presas riram e debocharam: “A senhora acha que a gente não dá o troco?” Todavia, ficou claro que não era um “troco” do qual elas poderiam se vangloriar, pois se os parceiros ficassem sabendo, eles as matariam. Uma das mulheres presentes disse que no seu relacionamento com um “malandro”, ela não batia, só apanhava, e que a cadeia tinha sido, para ela, uma saída. Ali ela estava livre da violência do parceiro e estava passando pela desintoxicação. Percebemos, ao ouvir esses relatos, que as relações afetivo-sexuais que elas narraram estão marcadas por ações de violência e posse, onde há risco de morte pelas mãos dos próprios parceiros e também do contexto em que elas estão inseridas. Essa conversa me deu espaço para várias indagações com elas sobre o que, em um relacionamento, é saudável e o que não é, que outras possibilidades de se relacionar e de viver são possíveis.

O assunto dos relacionamentos abusivos também apareceu em outra oportunidade. Eu aproveitei para trazer um trecho do livro “O

⁸ Os encontros de leitura aconteciam na sala de aula formal da cadeia feminina, sempre com a presença da professora regular da sala.

paraíso são os outros”, de Valter Hugo Mãe. Esse livro contém como eu lírico uma menina, que fala sobre a família dela, o amor e outras coisas a partir de sua ótica. Como são trechos curtos, pedi que uma das mulheres lesse um dos capítulos e foi muito interessante perceber como a leitura contribuiu para fomentar a discussão daquele dia:

Todos esses assuntos foram comentados repletos de exemplos da vida delas. Uma delas me surpreendeu quando disse: “Quando o homem quer, ele não liga pra essas coisas. Meu marido mesmo me tirou da zona!” [...] A partir daí falamos sobre o que consideramos ser um tratamento respeitoso para com a mulher, falamos de relações sexuais com consentimento, entre outras coisas. Eu até falei sobre o “estupro conjugal”, que é quando existem relações sexuais forçadas mesmo dentro de uma relação conjugal. Esse momento foi muito rico e eu me permiti falar sobre a forma como eu realmente penso sobre essas questões, como por exemplo, que eu entendo que existem outras configurações de relacionamento para além das relações monogâmicas, mas que tudo precisa ser conversado e acordado entre as pessoas envolvidas. E, é claro, destaquei a palavra-chave “consentimento”. (OLIVEIRA, Diário de Campo, 22/06/2017)

Assim foram os encontros: ora discutíamos temas incitados pela leitura, ora a literatura era utilizada para salientar aspectos do que estava sendo discutido. Dessa forma, podemos perceber a riqueza do conteúdo dos encontros e das oportunidades de conversarmos com aquelas mulheres sobre assuntos tão delicados, de forma espontânea. É importante ressaltar que esses assuntos só surgiram por haver um bom nível de vinculação entre as participantes e a equipe.

“Não dá pra sobreviver na cadeia sem música”

Se para Todorov (2014) a explicação sobre seu amor pela literatura é porque esta o “ajuda a

viver”, acredito que o mesmo possa ser dito da música pois, como apontamos anteriormente, assim como Candido (2002), consideramos que a própria música esteja incluída no rol de gêneros abarcados pela literatura. De fato, diversas vezes utilizamos letras de música, declamávamos a letra antes de cantá-la e ouvíamos: “Essa música é uma poesia!”

No contexto desta cadeia feminina, a música era parte vital do cotidiano das mulheres, representava seu prazer, sua alegria, seu lamento, sua esperança, seu desabafo. As músicas que elas gostavam passavam pelo gênero sertanejo (as “sofrências” que as faziam lembrar dos relacionamentos amorosos), pelos funks (que as lembravam das festas), pelos RAPs (os quais trazem com frequência em sua letra a descrição do cotidiano que elas conhecem) e também pelas músicas religiosas, que representavam um alento para algumas delas.

Ao analisar a maneira como a música era tratada naquele contexto, pudemos observar a existência de um cerceamento a essa forma de expressão. As mulheres nos relataram que os agentes penitenciários se incomodam quando elas cantam certas músicas (especialmente as que remetem ao crime e às drogas). Se for música religiosa, o mesmo não acontece. A cadeia, como instituição totalizante, busca expurgar a singularidade das pessoas presas ali. Seus protocolos e regras enclausuram as pessoas em um formato único conforme a sua classificação (presas ou servidores), buscando a disciplinarização daqueles corpos, mas não apenas deles. Dominando o corpo, busca-se o domínio da subjetividade. “Se elas dobram o short, elas [as agentes] implicam, se elas fazem qualquer coisa diferente com a camiseta, elas implicam e – o mais assustador para mim – se elas cantam, elas implicam!” (OLIVEIRA, Diário de Campo, 22/06/2017). Todavia, a proibição do canto é coerente com a postura e os objetivos da instituição.

O canto é a manifestação da música que se faz com a voz, com o corpo, e historicamente associada ao feminino: “Aquilo que canta num ‘homem’ não é ele, é ela”, citação da escritora francesa Cixous, trazida por Cavarero em seu livro “Vozes plurais: filosofia da expressão vocal” (2011 apud IRLANDINI, 2015). Essa forma de arte é também forma de expressão de ideias, é veículo para a manifestação de diversos sentimentos, é prazer, é energia vital. É voz. É expressão de subjetividade, portanto. Todos esses aspectos são renegados nessas instituições. Ao longo da história da humanidade, muitas vezes as mulheres foram associadas ao pecado, ao desvio da razão, por serem vistas como seres de “natureza passional, emotiva”. Se o canto faz parte do universo feminino, também ele passa a ser pecaminoso e inadequado. Assim, o prazer do canto deve ser evitado. Faz parte do projeto de disciplinarização.

Entretanto, foi permitida à equipe do projeto “LSG” a entrada na instituição com instrumentos musicais, mais frequentemente um violão. Poderia isso significar uma abertura da instituição a outros projetos de conduta ou teríamos nós escapado pelas brechas do sistema? O ato de cantar revelou-se extremamente potente. A música afetava as mulheres de forma distinta da leitura. Elas se engajavam, se aproximavam, tinham a oportunidade de ouvir suas próprias vozes ecoarem para além das paredes da sala de aula onde estávamos. Uma pluralidade de vozes singulares arranjadas em um emaranhado que as tornavam uma voz coletiva que ressoava mais alto que os sons das grades. Ousaria dizer que seria esse um ato até mesmo político, no sentido de que essas vozes dizem de um sujeito, localizado no tempo e no espaço que coletivamente (mas não em uníssono) se fazem ouvir. Como Irlandini (2015, p. 2-3) nos apresenta em sua resenha do trabalho de Cavarero: “A esfera política emerge na comunicação estabelecida pela pluralidade de

vozes singulares corpóreas, que não são discursos abstratos desencarnados, mas que se efetivam nas vozes singulares que se relacionam e que são sempre parte de um corpo”.

Um episódio que ilustra essa questão ocorreu no dia em que elas compartilharam a proibição do canto com a equipe e nós usamos uma parte do nosso encontro para nos entregarmos ao prazer de cantar. A última música cantada foi uma que elas pediram no encontro anterior, chamada “Por enquanto”, de autoria de Renato Russo, mas popularmente conhecida pela interpretação de Cássia Eller:

Para quem não se recorda, a música diz: “Mudaram as estações, nada mudou. Mas eu sei que alguma coisa aconteceu. Tá tudo assim, tão diferente... Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar que tudo era pra sempre, sem saber que o pra sempre, sempre acaba? [...] Mesmo com tantos motivos pra deixar tudo como está, nem desistir, nem tentar... Agora tanto faz. Estamos indo de volta pra casa.” Cantamos mais de uma vez, com a voz delas ficando mais forte à medida que iam se familiarizando com a letra da música. Foi lindo. (OLIVEIRA, Diário de Campo, 22/06/2017)

A letra dizia “Estamos indo de volta pra casa”, enquanto, na verdade, elas não voltariam. Pelo menos, não naquele dia. Por isso me pareceu que o que elas cantavam era um desejo. E a força com que cantaram é a força não só desse desejo, mas dessa singularidade que lhes pertence e se esforçam para não perder, embora todo o resto de seu cotidiano busque moldá-las, padronizá-las, discipliná-las. Calá-las.

Além de ter a oportunidade de vivenciar a potência da música no canto das mulheres, saliento que a divulgação de outros estilos musicais também se mostrou rica durante a experiência, pois levávamos músicas que fugiam dos estilos que elas estavam acostumadas, que falavam de temas que considerávamos interessantes e/ou que compunham o nosso repertório musical pessoal, que também bus-

cávamos compartilhar. Era a alteridade mostrando-se frutífera para o aprendizado e o enriquecimento pessoal, tanto para elas quanto para nós:

Uma das mulheres disse que elas não costumam ouvir essas músicas, não porque elas não gostam, mas porque não têm o hábito de escutá-las nos lugares de onde elas vêm (o “mundo do crime”, como algumas se referem). E porque nas rádios só tocam mesmo sertanejo. [...] Essa pequena fala me garantiu o propósito desse Projeto: ajudá-las a abrir e explorar novos mundos, enquanto nós nos surpreendemos com as revelações que elas fazem do mundo delas. (OLIVEIRA, Diário de Campo, 22/06/2017)

“A vida resiste na voz que canta”, disse eu em um dos Diários de Campo (05/12/2017), indo ao encontro da fala de uma das mulheres: “Não dá pra sobreviver na cadeia sem música”. Arte e vida estão indubitavelmente relacionadas, às vezes com fronteiras quase borradas...

Conclui-se o quê?

Tivemos como objetivo analisar percepções de intervenções, cujo mote é a leitura literária, ocorridas em uma Cadeia Pública Feminina, no interior do Projeto de Extensão “Leituras sem grades”, desenvolvido na UFMT/Campus de Rondonópolis. Para tanto, as narrativas autobiográficas, oriundas do Diário de Campo, subsidiaram as reflexões que, por sua vez, buscaram suporte teórico em nossos campos epistemológicos.

Ao criar ou apropriar-se de algumas manifestações culturais, entre elas a arte sob a forma de literatura e música, no caso deste artigo, percebemos que as pessoas formam e desenvolvem as suas funções psíquicas superiores, aquelas que propriamente nos caracterizam como humanos, como afirma a perspectiva vigotskiana (BARROCO; SUPERTI, 2014). Tornar-se humano é um trabalho que precisa ser feito por todos e se realiza com a apropriação dos

produtos culturais através das relações de alteridade. A arte é um dos frutos mais elevados que a humanidade produziu através de seu trabalho, mas também é ferramenta de construção da própria humanidade, como esclarecem as autoras. Trata-se de um movimento dialético e também de afirmação da existência e da vida. Assim, ao compartilharmos composições artísticas distintas daquelas que as mulheres da cadeia conhecem, não estávamos utilizando a arte como ferramenta com um fim pedagógico. Nós utilizamos a arte como um fim em si mesma ou, citando novamente Maffesoli (2003), como na introdução deste texto, “a experiência estética esgota-se no próprio ato de sua realização”. Ou seja, ela cumpre com sua função formativa do humano, ainda que não tenha sido usada com esse propósito. Corroboramos a ideia de Candido (2002) sobre a literatura como um direito humano fundamental e ampliamos essa concepção para a arte como um todo, especificamente para a música, uma das fontes de experiência que nos instigou neste texto. Desse modo, compreendemos que ao levar música e literatura para aquelas mulheres nós as auxiliamos a ter acesso a um arsenal cultural humano que lhes pertence por direito.

E nós, como professoras, pudemos compreender que existe um itinerário de formação para além da sala de aula da Universidade e que, por meio de um projeto de extensão, é possível ampliar horizontes daqueles que não têm acesso ao ensino superior. Assim, a atitude de levarmos leitura e oferecermos escuta revelou-se altamente potente. A cada encontro saíamos da cadeia com outras perspectivas sobre o que é ser humano, sobre nossos limites acadêmicos e profissionais, mas também sobre algumas possibilidades, ao levar o que tínhamos para oferecer a elas. O fato de não podermos controlar todo o processo se, por um lado, nos deixava vulneráveis, por ou-

tro lado, fazia com que tivéssemos que nos reinventar a cada encontro. Não lidávamos com situações pedagógicas comuns, mas com mulheres fragilizadas e abandonadas por um sistema opressor – a sociedade. Isso nos obrigou a repensar métodos de abordagem, reinventar práticas de leitura que se distanciassem das práticas escolares e, sobretudo, a repensar a condição humana na qual tanto nós, como as mulheres detentas, estamos inseridas.

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. Educação contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 47-64, jan./jun. 2010.
- ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. 2015. 204 f. Tese de livre docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. (Orgs). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo: Kêpos, 2011.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: ArtMed, 2011. (Originalmente publicado em 2005)
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

- CAPIBA, Lourenço da Fonseca Barbosa. **Madeira de lei que cupim não rói**, 1963. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/capiba/174179>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Diário de Campo. Acervo do Projeto de Extensão “Leituras sem grades”, 2017.
- CIARALLO, Cynthia R. C. A.; GALINKIN, Ana Lúcia. Mulheres, representações e justiça: contribuições para o debate. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudie-ne. (Orgs.). **Gênero e psicologia social: interfaces**. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2010. p. 485-504.
- DAVIM, Brenda Karolina Guedes; LIMA, Cátia Santos. Criminalidade feminina: desestabilidade familiar e as várias faces do abandono. **Revista Transgressões: ciências criminais em debate**, Natal, v. 4, n. 2, p.138-157, nov. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.
- IRLANDINI, Isabella. Por uma ontologia plural de vozes singulares: o embate de Adriana Cavarero com a metafísica. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p.269-287 jan./abr. 2015.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MÃE, Valter Hugo. **O paraíso são os outros**. Porto: Porto Editora, 2014.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e como experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia**. São Paulo: Zouk, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2009a.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.
- OLIVEIRA, Milady da Silva. Diário de Campo. Acervo do Projeto de Extensão “Leituras sem grades”, 2017.
- PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Salvador: EDUNEB, 2012.
- RUSSO, Renato. Por enquanto. In: Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, faixa 11, 1985.
- SALMASSO, Rita de Cássia. Criminalidade e condição feminina: estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília - SP. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3. Marília, p.16-31, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.
- VERNANT, J-P. **La mot dans les yeux – Figures de l’au-tre dans la Grèce Ancienne**. Paris: Hachete, 1985.
- WILLMS, Elni Elisa. Narrativas potentes do projeto de extensão “Leituras sem grades”. In: CARDONA, Ana Cecilia Osorio; CAMARGO, Mercedes Rodríguez; ALMEIDA, Rogério de. **Red de educación contemporánea en Latinoamérica: tendencias latinoamericanas en investigación**. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2017. p. 135-164.

Recebido em: 31.07.2019
Aprovado em: 05.09.2019

Elni Elisa Willms é Doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, Campus de Rondonópolis. Membro dos Grupos de Pesquisa Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura); do GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura), ambos da FE-USP e GEIJC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, da UFMT/CUR). e-mail: elnielisaw@gmail.com

Avenida Inglaterra, 274. Jardim Europa, Rondonópolis, MT. CEP: 78735-808. Telefone: (66) 9 8127 9633.

Cancionila Janzkovski Cardoso é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular (Aposentada) da UFMT. Pesquisa: alfabetização e letramento, história da alfabetização, cartilhas escolares e memórias de professoras. É coordenadora do Grupo de Pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar. e-mail: kjc.cardoso@gmail.com

Av. Raimundo de Matos, 3093. Santa Cruz. Rondonópolis, MT. CEP: 78.700-350.
Telefone: (66) 99984-1068.

Milady da Silva Oliveira é mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016), vinculada ao Centro de Estudos Psicológicos – CEP-Rua. Professora substituta no curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (2016-2018). Atualmente atua como Psicóloga da Prefeitura Municipal de Nova Mutum, MT, lotada na Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social. e-mail: miladysoliveira@gmail.com

Rua dos Cedros, 212-W, apto. 107, Centro, Nova Mutum, MT. CEP: 78450-000 Telefone: (65) 99699 1730.

REPRESENTAÇÕES DE AMOR E DOR EM NARRATIVAS NO CÁRCERE

■ CARLA VERÔNICA ALBUQUERQUE ALMEIDA

<http://orcid.org/0000-0003-2330-1538>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

■ MARIA DE LOURDES SOARES ORNELLAS

<http://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente texto emerge de uma pesquisa e tem, como objetivo, apreender a formação e a prática docente de um grupo de professoras que atua em uma escola para privados de liberdade, a partir das representações presentes em suas narrativas e formações discursivas. O referencial teórico busca apresentar um breve contexto da formação docente e da narrativa, enquanto método teórico-metodológico. Ao se enlaçarem com as representações sociais, as narrativas possibilitam a recolha de informações detalhadas e contextualizadas e os diferentes efeitos de sentidos da formação docente. A partir da entrevista narrativa em profundidade, foi possível (re) conhecer que o discurso recheado de símbolos e significantes organiza a trajetória de formação das professoras e sua inserção no ambiente do cárcere. Um movimento de construção e reconstrução da própria trajetória – numa busca pela compreensão das histórias que marcaram, positiva ou negativamente, as influências sofridas e as escolhas realizadas.

Palavras-chave: Narrativas. Formação e prática docente. Cárcere.

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF LOVE AND PAIN IN NARRATIVES IN PRISON

This text emerges from a research and aims to apprehend teacher training and practice of a group of teachers who work in a school for deprived of freedom, based on representations present in their narratives and discursive formations. The theoretical framework seeks to present a brief context of teacher education and narrative, as a theoretical-methodological method. By linking with social represen-

tations, narratives enable the collection of detailed and contextualized information and the different effects of teacher training senses. From the in-depth narrative interview, it was possible to know/recognize that the discourse filled with symbols and signifiers organizes the trajectory of teacher training and its insertion in the prison environment. A movement of construction and reconstruction of the trajectory itself - in a search for the understanding of the stories that marked positively or negatively the influences suffered and the choices made.

Keywords: Narrative. Teacher training and practice. Prison.

RESUMEN

REPRESENTACIONES DE AMOR Y DOLOR EN NARRATIVAS DE PRISIÓN

El presente texto surge de una investigación y tiene como objetivo, aprehender la formación y práctica docente de un grupo de profesoras que actúa en una escuela para privados de libertad, a partir de las representaciones presentes en sus narrativas y formaciones discursivas. El referencial teórico busca presentar un breve contexto de la formación docente y de la narrativa, como método teórico-metodológico. Al relacionarse con las representaciones sociales, las narrativas posibilitan la recogida de informaciones detalladas y contextualizadas, los diferentes efectos de sentidos de la formación docente. A partir de la entrevista narrativa en profundidad, fue posible conocer y re-conocer que el discurso lleno de símbolos y significantes organiza la trayectoria de formación de las profesoras y su inserción en el ambiente de la cárcel. Un movimiento de construcción y reconstrucción de la propia trayectoria - en una búsqueda por la comprensión de las historias que marcaron positivamente o negativamente, de las influencias sufridas, de las elecciones realizadas.

Palabras clave: Narrativas. Formación y práctica docente. Prisión.

Estou a tentar explicar em que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir, torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhes apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com Eles, ou seja, servir-nos deles não para nos apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é assim como um analista, a quem o todo é destinado. (SARTRE, 1970, p. 89)

Onde há amor, há dor na fala e escuta

A formação docente é também atravessada pela consigna: onde há amor, há dor. E esse binômio está inscrito nos *sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história*. Nomeamos essa história de fala e escuta. Este par de significantes que, aparentemente, coloca o sujeito falante em evidência de quem sou, o que desejo e para aonde vou, possivelmente mostra-se oculto em algumas partes da nossa fala e escuta. Faz-se fundante convidar para esse debate Ítalo Calvino (1992, p. 123), poeta que funda essa relíquia: “eu falo, falo, falo, mas quem me escuta retém somente as palavras que deseja [...]”. O sujeito da fala não fala tudo ao Outro e este somente escuta o que é possível escutar.

As histórias contadas e experienciadas vão dando sentidos e significados ao que somos, inscrevem leituras e releituras que vão se construindo e ajudam a tecer enlaces claros e escuros, a fala e a escuta de si, ao tempo em que nos remetem a tempos, imagens, lembranças, afetos que marcam a sua história de vida. Nesse contexto, lembramos poeticamente o cantor e compositor, ao afirmar que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1986). Tal assertiva corrobora em certa medida com o que Sartre nos ofertou nesse início de fala e escuta. Narramos fatos, histórias, fenômenos, experiências, sentimentos que expres-

sam (nosso Eu e/ou de outros). “Ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros” (ABRAHÃO, 2006, p. 202). Inegavelmente, narrar a si mesmo constitui um exercício de introspecção, de caminhar para dentro de si, o que exige tempo para buscar lembranças, requisitá-las e selecioná-las no silêncio dos esquecimentos – conscientes e inconscientes. O baú de histórias que cada um quer abrir, mas abre com zelo, cuidado e fineza com essa bagagem de tesouros.

É neste cenário de fala e escuta que o baú se abre e traz a lume, neste texto, histórias de formação e prática pedagógica de um grupo de oito professoras¹ que atuam em uma escola prisional, situada no Complexo Penitenciário de Salvador e vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Cabe salientar que, quem passa por fora do Complexo Penitenciário, não tem a dimensão do aglomerado de instituições (unidades prisionais) que estão inseridas nesse ambiente. Do portão principal à sede da escola, caminha-se em torno de um quilômetro.

A escola atende a alunos na modalidade

1 Considerando as questões de ética e rigor que envolvem as pesquisas com seres humanos e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, os nomes reais foram substituídos por letras, para identificar as participantes, que assinaram o termo de esclarecimento livre e esclarecido.

Educação de Jovens e Adultos, em turnos e horários especiais, determinados pela unidade prisional, acatando, neste sentido, as questões de segurança definidas pela direção do presídio, uma vez que a dinâmica da escola situada em um ambiente prisional difere em vários aspectos de uma escola que funciona fora deste ambiente “extragrades e muros”.

As salas de aula da instituição são celas adaptadas e ficam localizadas na área interna das unidades da Penitenciária (duas a três salas por módulo), em um pátio amplo, onde os internos que não estão matriculados na escola ficam dispersos, realizando diversas atividades. Para ter acesso às salas de aula, é necessário passar por um extenso corredor, com vários portões e grades; uma área de “Base”, onde ficam em média quatro agentes carcerários, que recolhem o documento de identificação interna dos professores e verificam o material que será utilizado durante as aulas.

As narrativas foram apreendidas entre conversas e visitas à escola prisional, o que oportunizou um vínculo maior da pesquisadora com as docentes, os alunos e o ambiente pesquisado, mobilizando novos olhares e interpretações que não se limitaram apenas aos discursos. São narrativas que fizeram emergir, recolher e reconstruir as histórias que ressoam no cárcere, não apenas nas falas “autorizadas” que circulam nas prisões, mas nas falas excluídas, refutadas, estigmatizadas, presentes também nos gestos, ações e sentimentos.

Por meio das narrativas, que se entrelaçam dialogicamente às representações sociais, foi possível conhecer aspectos da formação docente, suas contradições, seus conflitos, estratégias e relações estabelecidas. Anunciar/denunciar e garantir, através dos (des)velamentos das suas histórias e vivências, os ditos, os não ditos e subentendidos que se revelaram nos discursos, nas narrativas, na força, nos

afetos e nos sentidos constituídos sobre a formação e atuação entre grades e muros.

A construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais por meio das narrativas têm se revelado como um campo profícuo, no cenário da educação, especialmente no que concerne à formação e à prática docente. A narrativa apresenta-se como uma vertente analítica instigante e desafiadora; um meio por excelência de aprendizagem, investigação e coleta de dados, uma maneira de produzir conhecimento individual e social, ao provocar e promover a reflexão do sujeito sobre seus próprios percursos, história e experiências.

O “vivido” remete o sujeito a um estado de experiência afetiva, que pode ser individual ou corresponder a uma fusão desse individual com o social. Assim, a articulação entre as noções de experiência vivida e representações sociais constitui um terreno fértil a ser explorado, uma vez que remete a uma modalidade de consciência como totalidade que, na visão de Jodelet (2005), inclui, ao lado dos aspectos de conhecimento, as dimensões emocionais e de linguagem, permitindo observar a emergência da subjetividade na negociação de sua inscrição social.

Nesta perspectiva, a narrativa privilegia as modalidades de subjetivação e enoda o amor e a dor, afetos presentificados nas histórias das professoras, daquelas que falam sobre sua vida, escrevem e narram, e nesta tessitura se reinventam. “O sentido de que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, 1994, p. 37); das construções das narrativas nas quais cada um de nós é, simultaneamente, autor e narrador, e pode-se inferir o personagem que se revela. Trata-se de um processo de se colocar em movimento, na busca por falar e escutar sua história, na incerteza que algo lhe instiga a falar, mas que precisa de um outro para escutar.

Entrevista narrativa: onde a fala e a escuta se revelam

O “olhar para o passado” possibilita ao sujeito descobrir sua imagem longínqua, os conceitos que fazia de si e os sentimentos que emergiam, ao narrar suas experiências, inscritas numa temporalidade, recontadas/reescritas em outro momento. “Ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva” (SOUZA, 2011, p. 217). Ao mesmo tempo integra novas vivências e novos valores, vozes incluídas que permitem uma recuperação do feito, um sentido de reconhecimento, de identidade, de “compreensão de sua itinerância” (SOUZA, 2011, p. 217).

A narração da experiência revivida e reeditada, tecida/contada, é marcada por uma narrativa viva atravessada, também, por um tempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significações da vida, reveladas ou não, na ordem da fala; o que possibilita (des)velar

práticas, experiências e acontecimentos, na reconstrução da trajetória percorrida, e permite a construção de novos significados. Constitui-se então como “uma forma artesanal de se comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Trata-se de uma perspectiva epistemológica e metodológica em que etapas devem ser seguidas. Neste sentido, a entrevista narrativa constitui-se como uma técnica que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno, “uma forma de entender a experiência” (CONNELY, CLANDININ, 2011, p. 20), com suas subjetividades e singularidades.

Jovchelovitch e Bauer (2012) estudaram e sistematizaram as etapas da entrevista narrativa, a saber: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Observamos que, em cada etapa, há procedimentos a trilhar, com vistas à subjetivação do processo.

Tabela 01: Etapas e Regras da Entrevista Narrativa

ETAPAS	REGRAS
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos etc.); Formulação de questões exmanentes, as quais refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens.
Iniciação	Formulação do tópico inicial da narração (interesses do entrevistador); Emprego de recursos visuais (opcional).
Narração central	Não interromper, abster-se de comentários; Escuta ativa; Encorajamento não verbal para continuar a narração; Estar atento aos sinais de finalização (coda) da narrativa.
Fase de perguntas	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes (por que?); Somente “Que aconteceu então?”; Não apontar contradições na entrevista; O ritual e as perguntas partem das questões <i>exmanentes</i> para as imanentes.
Fala conclusiva	Cessar a gravação; Fazer anotações em formulários ou diário de campo, após a entrevista, a fim de não perder estes registros; Utilizar perguntas do tipo “por quê?” – importantes para o pesquisador construir melhor sua análise.

Fonte: Jovchelovitch; Bauer, 2012.

Para Jovchelovitch e Bauer (2012), a questão central da entrevista deve fazer parte da experiência do entrevistado e possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual situação.

Seja individual ou coletiva, a entrevista narrativa desencadeia estados afetivos “que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 91), posto que somos “organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELY, CLANDININ, 2011, p. 82). Desse modo, contar a própria história permite à pessoa que narra anunciar-se ao mundo, e, mais que isso, permite que ela se anuncie a si mesma, reflita sobre seus próprios percursos e experiências, o que conduz à seriedade, nas etapas.

A entrevista narrativa é uma experiência engenhosa para o pesquisador na qual o exercício da ética, da atenção e do cuidado são fundamentais e imprescindíveis. “Escutar a escuta e a fala do entrevistado parece abrir uma porta singular para ‘as vitrines’, para olhar o que brilha e o que esboça os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis da palavra falada” (ORNELLAS, 2011, p. 19).

A autora salienta que se torna imperativo ter uma postura reflexiva, na tarefa de escutar, uma reconstrução a ser feita pelo entrevistador e entrevistado, posto que, ao escutar os ditos e os não ditos, na visão psicanalítica, estruturamos o Real (elo que não se pode simbolizar, porque escapa), o Simbólico (registro da fala, mesmo que não se possa dizer tudo) e o Imaginário (o que tem a ver com a imagem, o espetacular) daquilo que o outro quer dizer, mas apresenta resistência.

As narrativas revelam a necessidade de conhecer e reconhecer que o discurso, recheado de símbolos e significantes, organiza a trajetória do sujeito e, neste sentido, nos instiga a olhar a multiplicidade de sentidos e representações, possibilitando a recolha de informações detalhadas e contextualizadas que permitam a análise dos processos que unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do sujeito e também as suas ações e sentimentos, trazendo a possibilidade de análise dos processos de pensar, sentir e agir.

Torna-se fundante, para o pesquisador/entrevistador, a cumplicidade com o entrevistado, a capacidade de perceber-se no outro, ouvir silêncios, suspiros, hesitações; não preencher as pausas e lacunas durante a escuta, recuperar os sentidos, respeitar traduções, sentir e validar correlações e temporalidades distintas.

Narrativas de Formação docente: multidimensionalidade do ser professor

A caminhada de formação docente é contínua e desafiadora, permeada por expectativas, sentimentos e experiências, que vão constituindo os saberes e práticas na trajetória de formação. Um movimento tecido por diferentes concepções, narrativas e pontos de vista, com significados e significantes distintos, a partir de acepções teóricas e experiências vivenciadas em espaços e tempos, com sujeitos singulares e complexos, com suas nuances e relevos que pespontam a docência. Uma atividade multifacetada e multidimensional, que exige do professor habilidades para articular, simultaneamente, no transcurso de sua prática, uma infinidade de saberes, competências e especificidades profissionais necessárias ao ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, as narrativas das professoras dialogam com as representações, no contexto da docência, ao evidenciarem as experiências vividas, reminiscências e vicissitudes, na tentativa de recordar o processo formativo inicial e a inserção da docência no espaço dos privados de liberdade. Isso possibilita revisitar os tempos, espaços e as marcas da formação, recorrendo à memória e permitindo “a relação do corpo presente com o passado, ao tempo em que interfere no processo ‘atual’ das representações” (BOSI, 1999, p. 9).

Em suas narrativas, as professoras registraram que iniciaram a docência ainda muito novas, no período da adolescência, e evidenciaram que as experiências iniciais foram desenvolvidas ministrando aulas particulares, fazendo o acompanhamento pedagógico de crianças pequenas da vizinhança e em escola particular.

Eu comecei a trabalhar como professora muito nova, mais ou menos por volta dos 12 anos de idade. Comecei a dar aula pra crianças menores de acompanhamento pedagógico, tipo banca, como se chamava antigamente. E eu adorava. Por volta dos 15, 16 anos eu comecei a dar aula de inglês numa escolinha pra crianças também, foi a minha primeira experiência em escola. Fiz um concurso público; aí fui trabalhar em escolas de difícil acesso, no subúrbio; aí passei por várias escolas. (Professora D)

Desde muito nova. Na realidade eu me voltei para o magistério pela família. Eles queriam muito que eu fosse professora. Então eu dava aulas particulares na vizinhança e acabei enveredando por esse caminho. Fiz magistério no ICEIA e ao concluir, entrei na Universidade Católica no curso de Pedagogia. Dois anos depois eu prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde estou até hoje. Então meu caminho, meu caminhar foi pelo viés do magistério. Toda minha formação até o dia de hoje é voltada para educação. Eu nunca fiz nem um curso em outra área. (Professora H)

A Professora D relata que o acompanhamento pedagógico de crianças foi uma expe-

riência que adorava e, desta forma, poucos anos depois, foi lecionar língua estrangeira em uma escola de bairro, o que se tornou fundamental no caminho a ser trilhado profissionalmente, ingressando em seguida em escolas de difícil acesso, por meio de concurso público. A partir daí, foi se inserindo em outras instituições escolares.

Entretanto, sobre o relato da Professora H, ainda que sua inserção na docência tenha se dado também nos primeiros anos da adolescência, a forte influência e o desejo familiar foram determinantes do caminho a ser trilhado profissionalmente, optando pelo curso de magistério e, posteriormente, pela licenciatura em Pedagogia. Todavia, percebemos que, mesmo a princípio não tendo partido de um desejo pessoal, há um investimento que revela, em sua caminhada de formação docente, o desejo de aprimoramento do seu caminhar profissional, onde a educação é declarada como única fonte de interesse.

A família também exerceu influência no prosseguimento dos estudos e na escolha profissional da Professora G; ainda que afirmasse que “desde cedo gostava de ensinar”, que “sempre quis ser professora”, mesmo ciente de que os horizontes de sua cidade no interior não lhe oferecessem grandes alternativas profissionais, após cursar o magistério. Seus pais tinham desejos diferenciados quanto à continuidade da sua carreira profissional, o que a levou a prestar vestibular para áreas distintas, ao transferir-se do interior para a capital. Entretanto, mesmo com a resistência de viver na cidade grande, o que a induziu a trabalhar inicialmente em outra área, afirma que realizou o concurso docente, ingressando na área de educação, o que a faz se sentir “realizada profissionalmente”.

Eu fiz o curso de magistério no interior, em Jaguaquara, e desde cedo gostava de ensinar e quando terminei o segundo grau, como lá no

interior não tinha faculdade em nenhuma região próxima, eu vim para Salvador. Fiz o vestibular para área de saúde e outro para área de educação porque, meu pai queria que eu fosse médica e minha mãe queria que eu fosse professora. Passei no vestibular e comecei a estudar Pedagogia que era o meu sonho. A princípio trabalhava na área administrativa. Fiz o concurso público para o Estado e comecei a trabalhar como coordenadora, e depois como professora. É o que eu gosto. (Professora G)

Ao expressar a latente paixão pela vida profissional sempre voltada para a educação, desde muito cedo, ao ingressar na universidade e cursar duas licenciaturas, a Professora B evidenciou a sua vocação pela docência. Ainda que posteriormente tenha, “como complemento mesmo, por curiosidade”, feito a graduação em direito, área em que nunca atuou. A Professora F cursou uma licenciatura e, posteriormente, o bacharelado em áreas distintas. Entretanto, ressalta que, ao ingressar no serviço público, ficou “perdida”, ao trabalhar com crianças deficientes pela primeira vez, mas isto se constituiu em um grande desafio profissional e reforçou a sua vontade de estar no espaço e no ambiente da sala de aula. As falas postulam a formação:

Ingressei na universidade muito cedo. Eu fiz a faculdade de Letras na Universidade Federal da Bahia e posteriormente fiz Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. Em seguida, fiz a faculdade de Direito, mas como complemento, por curiosidade. Mas sempre tive a certeza de que minha vocação era realmente educação, é a minha paixão (suspira). Tanto que, nunca atuei como advogada. Mas enfim, foi muito interessante, alargou horizontes. (Professora B)

Minha formação é em licenciatura plena em Biologia e, posteriormente, fiz bacharelado em Nutrição, mas a minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação. Comecei a ensinar em escola particular, posteriormente fui para escola pública, no Estado. Minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação porque eu acho que me apaixonei

mesmo, eu gosto de dar aula. Eu entrei na rede pública estadual através do concurso público e comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental, com surdos e mudos. Foi um grande desafio! A partir daí, percebi que eu tinha que ter um olhar diferenciado, mas a princípio me vi totalmente perdida. (Professora F)

É evidente que os relatos de formação e ingresso no magistério demarcam a identificação das professoras com a docência. Entretanto, nem sempre esta foi a opção inicial, o que é comprovado nas falas. Nóvoa (2002, p. 27) salienta que “o professor é pessoa. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. Isso possibilita a construção de sua identidade e a capacidade de desenvolvimento frente a diferentes experiências, como podemos perceber, na narrativa da Professora A, ao escolher a escola para privados de liberdade, a partir de uma atividade realizada na área de recursos humanos, com os internos em regime semiaberto.

No seu relato, afirma que o interesse foi de imediato pelo trabalho realizado na instituição, o que reforçou a crença de que “existe uma possibilidade de mudança com educação; e isto está aqui, é latente, é vivo”. E a partir daí, providenciou a sua transferência, mesmo indo de encontro à vontade da família, que categoricamente não a apoiou, decidindo dar vazão ao seu desejo e ao “[...] amor e a paixão pela educação”. Neste sentido, emerge no sujeito a importância da tomada de consciência, tendo em vista uma nova condição de vida, em um contexto diferente daquele em que atuava, pois, enquanto “[...] sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social” (ONOFRE, 2007, p. 11), novas possibilidades e escolhas profissionais podem ser abertas, como indica a fala:

Com toda a vontade de vir, me deu aquele friozinho, mas eu pensei: será que eu tenho coragem? Será que eu não tenho? Poxa, por que não? Deu essa dúvida. Mas, ao mesmo tempo, o amor e a paixão por educação me diziam: vai dar certo. Tente, se não der certo, não deu, mas não deixe de tentar. Essa foi a palavra: não deixe de tentar. E aí falei com algumas pessoas da família. Aí todos foram unânimes: Não, você tá louca, não vá, não é legal, pra que trabalhar num lugar daquele? (Professora A)

A narrativa da professora nos conduz a reafirmar que as aprendizagens adquiridas pela experiência e saberes pessoais e profissionais, se revertem em momentos de reflexão sobre a realidade vivenciada, ao tempo em que educam o olhar para detalhes que antes passavam despercebidos, pois somente o tempo e a experiência alertam para tudo o que está à volta.

A gente nunca sabe tudo, a experiência vai nos ensinando. As pessoas possuem saberes diferentes e podem aprender de forma diferente também. Você aprende a ver o mundo de outra forma, aprende a ficar esperta. Aprende a discutir essa sociedade mascarada que impõe a você uma realidade bonitinha, direitinha, arrumadinha que você aprende desde criança. Então eu aprendi muito, aprendi a ser mais humana. (Professora A)

Na visão de Almeida (2014), a legitimidade da ação docente, exige uma postura de seriedade e comprometimento do professor, não só como docente, mas como aprendiz, em um processo contínuo de troca de ideias que emergem da prática social e de ideais epistemológicos, com o exercício constante da autoavaliação, pois, desenvolvendo uma postura reflexiva, serão inúmeras as possibilidades de desvelar as transformações necessárias a essa trajetória.

Cabe ressaltar que a formação não se encerra nos conteúdos e técnicas ministrados em cursos de graduação, mas constitui um processo pelo qual “a aprendizagem [...] se faz num *continuum*, possibilitando, ao mesmo tempo,

a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor” (ENS, 2012, p. 20). Isto implica não apenas ressignificar modelos de formação pautados em parâmetros fixos e predeterminados, em que a teoria se distancia da prática, mas uma mudança de atitudes de questionamento, reflexão e experimentação, por parte do professor.

É neste sentido que as experiências desenvolvidas com a inserção das professoras, na docência no cárcere, se constituem em aprendizagens constantes e vão produzindo novos saberes, uma vez que “[...] não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem [...]” (SOUZA, 2006, p. 42), das práticas e do manejo do Ser Professora em um espaço de privação de liberdade. Isso imprime múltiplas e diferentes dimensões à docência, voltadas à complexidade da organização e operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem. Desafios nada favoráveis, que frente à complexidade local, reverberam no processo educacional e na prática docente; como podemos observar na fala a seguir:

Nós ficamos vulneráveis a uma série de situações, da violência que pode ocorrer com qualquer um de nós, até doenças. Às vezes a gente está na sala de aula, nas unidades, tem aluno com tuberculose, com Aids. Mas você só vai ser contaminado se tiver algum acesso com corte, com alguma coisa. Mas a gente não vai discriminar, por isso eu acho muito positivo o trabalho; mesmo nesses espaços, não pode haver discriminação, todos estudam independente do que eles fizeram, independente de condição. Se está com escabiose, com tuberculose, todos estão ali naquele espaço e têm o direito de aprender. (Professora E)

A narrativa retrata o ambiente prisional e suas peculiaridades quanto à organização, à falta de infraestrutura e a exposição a doenças. No entanto, mesmo diante das adversidades, a professora ratifica: “[...] todos estão ali

naquele espaço e têm o direito de aprender”. Isso nos faz refletir sobre o compromisso da educação escolar no cárcere, de forma a garantir uma prática efetiva de ensino.

Mais do que nunca, os conhecimentos teóricos e técnicos não são suficientes para formar um professor escutante e comprometido; afinal, a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2006, p. 105) tornou-se premente, uma forma de pensar, de fazer e de ser. Não podemos pensar apenas em uma formação profissionalizante, mas em uma formação na qual o sujeito se constitua em sua prática, pela reflexão e pela interação consigo mesmo, com o conhecimento, com a vida e com o outro.

Nesta perspectiva, Souza (2006, p. 36) assevera que a formação docente se desenvolve “num movimento constante e contínuo em que se entrelaçam aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas; resultado das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior”. Isso nos leva a compreender que as dimensões pessoais e profissionais se entrecruzam, inter-relacionam-se.

Imbernón (2011, p.46) chama a atenção, quanto à formação, como “um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”, haja vista que o local de atuação profissional, as relações que estabelece com os sujeitos e com a instituição interferem, sobremaneira, na construção identitária do profissional, fazendo-o refletir sobre os conhecimentos construídos, elaborando outras teorias e estratégias de atuação, tornando-se um profissional independente que adota sua própria criação e inovação, formando assim sua identidade profissional.

Uma identidade que vai se constituindo no exercício da docência, pelas experiências, pe-

los conhecimentos técnicos e pedagógicos, basilares à formação. O que se amplia, sobretudo na busca de outros saberes necessários ao exercício do ser professor(a), especialmente em diferentes contextos e espaços adversos, como a escola situada em um ambiente para privados de liberdade. Tardif (2008) corrobora com esta assertiva, pontuando que o saber docente está relacionado com a pessoa e sua identidade profissional, pois se constrói nessa trajetória, inclusive na qualificação do docente. As falas enodam as narrativas:

A gente não tem uma formação que deveria. O professor deveria ter uma formação, sabe? Mas aqui você tem, infelizmente, que ser autodidata, você tem que ler, tem que pesquisar, tem que buscar. Não é que você tenha que estudar só coisas do sistema prisional, não é isso, mas você precisa entender a linguagem, ter uma formação para estar neste lugar. (Professora E)

A gente tem que ter uma formação específica, para o local que estamos. E esta formação não existe. Tem que elencar o que é importante para preparar o indivíduo para situações adversas, para de fato a gente fazer a educação acontecer. Não se pode colocar um profissional, jogar numa unidade dessa, porque a ideia de educação, o objetivo que a gente tem aqui, não vai ser de fato atendido, enquanto a gente tiver com essas deficiências. E isto é urgente, é urgente. (Professora F)

A fala da Professora F aponta para a necessidade de leitura, pesquisa e busca de novos conhecimentos, uma vez que não há uma formação específica que possibilite o entendimento do ambiente, da linguagem do contexto prisional. Isso exige o autodidatismo, para que se possa, de fato, desenvolver uma ação docente que possibilite enfrentar os dilemas e desafios que emergem da docência no cotidiano de um espaço prisional. Isto nos faz pensar que “diante das aprendizagens negativas, que apenas se consolidarão na prisão, o educador deve poder se identificar claramente, marcar seu território, sua especificidade e suas res-

ponsabilidades” (MAEYER, 2013, p. 40). Atuar em uma escola para privados de liberdade, frente à necessidade da formação continuada, torna-se urgente, na visão da Professora A, para a superação desta deficiência e a concretização do objetivo da educação no cárcere, ou seja, tendo em vista humanizar a inter-relação com o(s) outro(s), fomentar a concepção política e crítica de mundo, através de discussões que retratem a realidade interna e externa do cárcere, para situar os internos sobre as demandas da sociedade e a superação dos problemas existentes extramuros.

Apesar de terem a consciência dos trabalhos a serem desenvolvidos nos aspectos da formação humana e política, as Professoras H e G, também expressam que a formação ainda é muito insuficiente para atender as especificidades pedagógicas da docência no cárcere. A professora G registra que algumas tentativas foram evidenciadas, inclusive “[...] uma proposta para um curso a distância”. Entretanto, não foram concretizadas, o que, na visão da Professora H, decorre da estrutura do próprio sistema de ensino, posto que ao professor, “[...] não é dado o direito de estar fora da sala de aula”, bem como de dispor da sua própria carga horária para a sua formação. As falas revelam:

A gente não tem uma formação continuada, que nos prepare, que alicerce a nossa prática. A gente teve no ano passado, dois cursos de extensão, de aperfeiçoamento, mas não se tem um curso de especialização de educação em prisões. Ainda está meio capengando essa questão dessa política pública em relação a educação em prisões. Teve até uma proposta para um curso a distância, nós nos cadastramos, mas, até hoje esse curso não aconteceu. A própria universidade não tem nada de educação em prisões, nem projeto. Não tem. (Professora G)

Poderia se investir mais em educação continuada voltada a educação em prisões. No âmbito da Secretaria da Educação, muitas pessoas

saem para fazer outros cursos, têm acesso a vários cursos que deveriam ser para quem está na linha de ação, que no caso são os professores. Mas que não chegam até nós. Por quê? Porque para o professor não é dado o direito de estar fora da sala de aula. Como fazer essa formação continuada? Quantas horas você tem de computador disponível na escola para fazer uma formação a distância? Então eu acho que ainda falta muita coisa. (Professora H)

Nos relatos, é generalizada a necessidade de uma formação continuada como condição de mudança das práticas pedagógicas que reverberem positivamente no contexto singular da instituição. Nesse sentido, reafirmamos que a formação continuada não se dá somente através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, e sim, como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “[...] se dá através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do constituir-se professor”, em um espaço diferenciado e com estrutura pedagógica. Segundo Imbernón, desde “[...] que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (2010, p. 43). A formação pedagógica deve englobar dimensões referentes a aspectos do desenvolvimento humano que perpassam pelo conhecimento técnico, por condutas éticas, afetivas e político-sociais, que são aspectos relacionados à docência.

As representações sociais dos sujeitos, tecidas na formação e na prática docente no cárcere, revelam uma realidade, ao tempo em que apontam para os desafios para que a luminosidade apareça atrás das grades. Destarte, ressaltamos que a formação docente, aliada à prática pedagógica, se faz em um processo ativo que requer a “aproximação de”, o “envolvimento com”, a mediação de outros, em um movimento em que os rizomas se abrem às possibilidades de acontecer, sem previsão dos limites do possível, na escuta de si e do outro, na busca para além dos desafios e da condi-

ção de incompletude que mobiliza os desejos do fazer-se professor. Entretanto, esse não é um processo simples, posto que exige “a coragem de nos defrontarmos com nossos aspectos criativos e sombrios. Conhecer-se implica vasculhar nichos de onde emergem conteúdos confusos contendo falseamentos originados pelo desejo e pelo mundo” (FURLANETTO, 2007, p. 21). Um desafio que se impõe ao professor frente aos seus conteúdos internos, impulsionando-o a redimensionar a sua formação, promover mudanças e direcionar a sua prática para outras dimensões.

Amor e Dor nas narrativas da docência entre as grades

Como já afirmamos, muitos são os fios que se enredam na construção da formação docente. Centrado na reflexão, na crítica e na investigação sobre a prática, o professor, enfrenta desafios e limites, mobiliza saberes e competências, para além da construção de habilidades, na busca de mudanças e transformações em si mesmo e nas estruturas sociais que condicionam a educação. Alarcão e Tavares (2001, p. 103) afirmam que se torna “cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

É importante que o professor, de forma consistente, seja capaz de responder aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação, em circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, considerando o seu potencial. Entretanto, como já afirmamos anteriormente, diante do desconhecimento das peculiaridades e da falta de preparação inicial para desenvolver o trabalho em uma escola situada em espaço de privação de liberdade, os desafios e dificuldades

se acentuam significativamente. Como ressalta a Professora B, ao externar que a adaptação ao ambiente prisional é muito complexa, especialmente “o trabalho no Presídio feminino é muito difícil. As meninas são complicadas, a inquietação é permanente em sala de aula, além do desinteresse da maioria. É como se a educação não tivesse sentido para a vida delas”. E prossegue, esboçando um sorriso, ao enfatizar: “Se eu puder escolher, enquanto eu puder escolher, gostaria de trabalhar com os homens”.

Eu sempre digo que precisaria de um algo mais para trabalhar com as moças e eu acho que não teria perfil para isso. São pessoas mais difíceis, quando estão de TPM tem uma dificuldade imensa de aceitação inclusive das outras alunas na sala de aula. Eu gosto de trabalhar aqui, mas, não quero ir para o presídio feminino, só se não tiver jeito. (Professora B)

A professora acredita que a dificuldade em trabalhar com as mulheres decorre da instabilidade e da inquietação próprias não só da condição de estar encarcerada, como também das questões emocionais, da ausência da família, do distanciamento dos filhos, da restrição e/ou falta de visitas, o que as deixam frágeis, em vários momentos, tensas e inconstantes, atos presentificados muitas vezes de forma ríspida e violenta, em sala de aula.

O medo e a ansiedade, em um ambiente caracterizado pela repressão e o isolamento, são marcas da docência “entre as grades”, para as que buscam realizar o seu trabalho na escola de maneira comprometida e competente, frente aos receios de lidar com os desafios e com o inesperado, o desencanto frente “[...] aos limites impostos concreta e simbolicamente numa infinidade de significados” (GOFFMAN, 2010, p. 32), na circularidade que as aprisiona e vigia, mas que dá lugar à busca constante para transpor os “muros” do sistema prisional, como constatado nos relatos:

Você tem que já entrar na escola atenta a todos os movimentos e detalhes, isso é imprescindível. Deve estar atento a tudo, se tem alguma agitação, dar uma parada antes de entrar, se certificar com o agente como é que está a situação, se está tranquila... Você não entra aqui como se estivesse em uma escola normal que você vai lá, entra. Não!! Aqui você tem que ter um preparo, ver o geral e o específico ao mesmo tempo. Você fica atenta a cada detalhe, mas o respeito existe, entendeu? (Professora A)

Eu não vou ser hipócrita de dizer que às vezes pode ter uma rebelião e a gente estar lá dentro, e isso dá um temor. Mas a vida é isso, a vida é viver risco. Você está aqui e de repente toma uma bala. Então a gente precisa reprimir essa ideia de morte para poder viver. É o que acontece lá, você se acostuma, mas é um acostumar entre aspas. Você conhece mais a realidade, mas não significa dizer que vai estar preparado para lidar com uma rebelião ou um perigo que aconteça ali dentro. Você mesma tem que se preparar psicologicamente e ficar alerta a algum movimento diferente que não está no dia a dia, você começa a ficar atenta. (Professora B)

Diante do que foi posto, é evidente que a imprevisibilidade do ambiente promove a vigilância persistente e o controle de todos os atos e ações que acabam impondo um estado de alerta constante, uma vigilância que, por certo, em um ambiente prisional, busca preservar a própria integridade física e moral, como também a possibilidade de realização das atividades educacionais, haja vista, segundo os próprios sujeitos, não haver nenhum “preparo” prévio para se trabalhar no ambiente carcerário, o que, de certa forma, impõe aos sujeitos a capacidade de lidar com a imprevisibilidade.

O cenário imprevisível também se apresenta em situações que denotam os constantes perigos que emergem no ambiente prisional, onde, segundo Certeau (2011, p. 210), “[...] de maneira geral, os comportamentos humanos são incertos, perigosos ou até fatais”. Neste contexto, isso é evidenciado nas narrativas das

docentes B e E, que se defrontam muitas vezes com o inusitado, ao desenvolverem a prática docente em situações de sala de aula.

Uma certa feita eu e outra colega entramos com um bolo, uma comemoração que nós íamos fazer e tínhamos esquecido a “pá” de cortar o bolo. E aí comentamos com o nosso aluno. Poxa, o que a gente vai fazer? Vai ter que partir de mão. Não professora... Espere aí que a gente providencia. Chegaram mais de seis facas, cada uma maior que a outra... peixeiras pra partir o bolo. Aí a gente se olhou: cadê a segurança aqui dentro? Não é interessante isso? Nem sempre a gente tem segurança, a gente fica exposta. (Professora B)

Ele estava dando aula, e aí começou muito barulho. Os homens a bater, bater, bater nas grades pedindo socorro, porque tinha um interno passando mal. E a gente lá dentro. Os internos faziam muito barulho e começaram a bater como se tivessem quebrando tudo. A gente saiu correndo, pensei que ia ter uma rebelião, foi apavorante. Eu nunca tinha visto essa situação. Duas colegas ficaram presas, trancadas pedindo: “Agentes, tirem as professoras”. E eles vieram tirá-las... já pensou se esses homens derrubam as grandes? Muitos homens ali dentro, foi demais... Eu suava, eu tremia muito. Já pensou... mil homens aí dentro batendo em uma grade, você lá dentro, ali sentada dando sua aula. Foi muito difícil naquele dia... Mas no outro dia voltamos... (Professora E)

Vale destacar que, para a Professora B, o bolo representava uma ação humanizadora, com vistas a fortalecer os vínculos de afeto que se estabelecem entre professor e alunos, o que transcende o cenário frio e nada acolhedor do espaço prisional. No entanto, a ação dos alunos aprisionados marca fortemente a insegurança do lugar, e os perigos prováveis inerentes ao ambiente. Nesse sentido, a vulnerabilidade apresentada pela docente E, no momento da aula, também é parte desse ambiente, cuja preocupação perpassa pelo perigo sentido de forma individual e coletiva, quando a professora se refere às colegas que estavam

dando aula em outras salas e ficaram presas, reféns do acontecimento. No entanto, a vulnerabilidade, a insegurança e os perigos constantes são sentimentos vividos pelos sujeitos, no cotidiano do cárcere, que não se intimidam em retornar às atividades, como é externado na fala: “[...] no outro dia voltamos”.

Onofre (2007) salienta que, no interior da instituição prisional, em um ambiente hostil, a escola é tida como um valor e, mesmo em condições tão adversas, próprias do ambiente, busca cumprir com a transformação do princípio fundamental das participantes da pesquisa, que persistem em possibilitar uma educação com vistas à formação e à escolarização dos sujeitos.

No cotidiano do cárcere, as regras e astúcias empreendidas são ora (des)veladas, ora veladas, num misto de expressividade tolhida, por motivos diversos. Entre eles, o que fica subentendido, implícito, é que nem tudo o que se passa no interior do cárcere pode ser verbalizado, sob pena de sofrerem sanções e advertências, sejam elas por parte do poder instituído pelo sistema, ou pelo poder de liderança exercido entre eles mesmos. São relações de poder que implicam fazer cumprir as regras, manter a ordem e, portanto, a “aparente normalidade” do cárcere. Nesse sentido, a narrativa da Professora E revela que a violência velada entre os encarcerados faz parte da rotina desses sujeitos.

Uma vez presenciei um aluno sendo espancado. Eu ouvia os gritos, e perguntei a outro aluno: meu Deus, o que é isso? Aí ele disse pra mim: “Professora, é alguma dor que Ele está sentindo”. Eu disse: Oh! Não vai leva-lo ao médico? Quando eu desci do Módulo I, tinha tanto sangue no chão. Aquilo ali, mexeu muito comigo, porque você vê que, se as atrocidades acontecem fora do sistema, entre pessoas que são diferentes, agentes, policiais, acontece entre eles também, com eles ali. O poder que eles têm sobre os outros você diz: meu Deus!! No outro

dia ele veio para a aula, com o rosto todo deformado. Naquele dia me deu vontade de sair da sala e não entrar mais na escola, quando eu vi o rosto dele todo deformado. Ele tomou tanta pancada e gritava muito, urrava. Os outros alunos diziam: “Professora não é nada”; assim com naturalidade. Não é nada não, fique tranquila que não é nada. O aluno dá força a você, sabe!! É preciso ter resistência... Cada dia que a gente entra no sistema prisional, se surpreende com alguma coisa. (Professora E)

Nessa descrição, é perceptível a banalização da violência entre os aprisionados, isto é, lidam com naturalidade, como sendo algo corriqueiro do dia a dia. No entanto, há um cuidado e/ou receio para não chamar a atenção da professora, haja vista os vínculos de respeito e afeto que estabelecem com esse profissional no cárcere. Goffman (2010) afirma que as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, o isolamento, a segurança, a disciplina e, muitas vezes, o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos, do que podemos inferir que também há uma falta de segurança e de reconhecimento entre eles próprios.

São visíveis as marcas impressas na docência em um ambiente prisional, cujos limites e possibilidades perpassam pela vigilância, o fazer pedagógico, os perigos constantes. Isso imprime normas de conduta, aprendizagens diferenciadas e marcas jamais esquecidas, repletas de (des)prazer e (des)encanto de toda ordem: moral, afetiva, pessoal, ambiental, entre outras. Nos afetos manifestos revelados na relação professora e aluno, no ambiente do cárcere, é possível considerar o que os sujeitos sentem, como assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, e produzido coletivamente na práxis e na relação com o outro.

Josso (2004) afirma que ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. A questão da escolha, do tempo, das experiências, é um

processo de conhecimento de si mesmo, que tem início quando refletimos sobre o caminho por nós trilhado. Esse exercício de reflexão favorece a atualização dos nossos conhecimentos e práticas, sugerindo mudanças. Caminhar para si, apresenta-se como um projeto a ser construído no decorrer de nossas vidas, pessoal e profissional, e a atualização, consciente e inconsciente de nossas ações, tem seu lugar de destaque, pelo conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com o outro e com o mundo.

A docência constitui-se como uma atividade ambivalente, pois o ser professora no cárcere significa, literalmente, trabalhar entremuros; enquanto que, no entrelugar da profissão, também é possível identificar barreiras que limitam o fazer docente. Entretanto, isso também promove uma dinâmica que contempla a diversidade de ideias e valores, o amor e a dor, ao mesmo tempo que potencializa as identidades.

Fios (In)conclusivos

Os fios que tecem a formação docente sinalizam o quanto afetamos e somos afetados no processo formativo; posto que é preciso pensar em uma prática e na formação docente, de forma que as histórias, as experiências, os saberes e os dizeres dos professores não lhes sejam negados. Considerar o papel social do professor pressupõe considerar sua história, identidade, seu pensar e seu desempenho produtivo, uma vez que pensar a formação docente de forma dicotômica é um retrocesso. Não seria o permanente ofício de mestre o de formar, humanizar valores, mentes, hábitos, identidades, produzir e apreender o conhecimento? Entre construções/desconstruções é que vamos organizando nossa autoimagem, através das nossas vivências e da convivência da prática (ARROYO, 2000).

A docência deve ser entendida como um trabalho realizado além do que é prescrito, como uma atividade em que o(a) professor(a) deve dar significado e sentido a suas ações, vivenciando a função como uma experiência pessoal em busca da construção de conhecimentos e de uma cultura própria da profissão. Deste modo, por meio das narrativas, as professoras oportunizam a “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOS-SO, 2004, p. 19). Reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação, explicitam a necessidade de estudo e aprimoramento que colabore com a execução das atividades pedagógicas, a fim de ressignificarem o trabalho que desenvolvem.

A riqueza dos conteúdos que emergem das narrativas de professoras e das representações evocadas no ambiente do cárcere vai além das aparências, evidenciando suas vozes, silêncios, inquietações, bem como as subjetividades e ideologias que se presentificam de forma individual e coletiva no processo de formação. Depreendemos, pois, que as representações sociais das professoras exercendo a prática pedagógica no cárcere não deixam de ser influenciadas pelo clima do ambiente prisional, pelo sentimento de fragilidade e aprisionamento, pelas normas que regem o dia a dia e por serem os objetivos da educação variados e complexos. Um movimento de construção e reconstrução da própria trajetória – em uma busca pela compreensão das histórias que as marcaram, positiva ou negativamente, pelas influências sofridas e pelas escolhas realizadas.

Para não dizer que não falamos de flores, uma fala e uma escuta elaborada na magia da fineza intelectual mostrou-se um ato de história e de pulsão de vida, instante evanescente e

incerto de fruição, guiado pelo olhar sensível, posto que as professoras narraram suas histórias de formação no cárcere. Mesmo neste espaço, em que a dureza é eminente, sentimos que naquele instante insustentável, a prosa, a boniteza, o luto, o tempo, as rupturas, foram narrados com leveza, embriagados pelo amor e pela dor, da formação e das experiências vividas no ambiente do cárcere.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. (Orgs.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 97-114.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do cárcere**. 2014 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGE-DUC, Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, 1). p. 197-221.
- CALVINO, Ítalo. **Os amores difíceis**. Companhia das Letras, 1992.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean, **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- ENS, Romilda Teodora. Trabalho docente e saberes do professor. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 17-39.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FURLANETTO, Ecleide. **Como nasce um professor**. São Paulo: Paulus, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMISU, A. M. (Orgs.). **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-85.
- MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <www.ufgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 09 set. 2019.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Lisboa, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org). **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 11-28

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **[Entre]vista:** a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **O homem não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VELOSO, Caetano. **Dom de iludir.** Álbum totalmente demais. Polygram, 1986.

Recebido em: 05.05.2019

Aprovado em: 11.09.2019

Carla Verônica Albuquerque Almeida é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) – Instituto de Humanidades e Letras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais. e-mail: cva0507@gmail.com

Rua Amazonas 53, Edf. Villa Real, apto 802. Pituba. Salvador/BA. CEP: 41830-380.
Telefone: (071) 99977 4407.

Maria de Lourdes Soares Ornellas é Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais. e-mail: ornellas1@terra.com.br

Rua Tenente Fernando Tuy, 318, apto 702. Alto do Parque – Itaigara. Salvador/BA. CEP:41830-498. Tel: (071) 99114 6280

PERGUNTAS E INVENÇÕES: ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR AMBIENTAL

■ ALEXANDRE COUGO DE COUGO

<https://orcid.org/0000-0003-0851-6709>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

<https://orcid.org/0000-0002-3441-3431>

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

O presente artigo constitui-se em um universo repleto de perguntas, desenhando-se, a partir delas, um exercício de escrita metarreflexiva, pela retomada das produções textuais constituídas pelo sujeito-autor em uma vivência. Dessa forma, guiados pela pergunta “O que é isso que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental na experiência da escrita de textos reflexivos?” –, foram analisados oito textos individuais produzidos por um dos autores deste artigo, a partir das reflexões sobre o estudo da hermenêutica e da educação ambiental construídas na processualidade dialógica em uma disciplina da pós-graduação. Assim sendo, a partir da leitura e da análise das produções reflexivas, foi possível perceber que alguns pontos de compreensão do processo de formação do educador no campo da educação ambiental se destacaram nos textos estudados, tais como: o encharcamento de coisas e o processo de interpretação de si-outro-mundo-texto; a percepção da denúncia/anúncio e da transformação como possibilidade; a leitura da historicidade e da linguagem; e o estranhamento/existência e a escuta/sentir.

Palavras-chave: Educação ambiental. Metarreflexão. Formação do educador. Hermenêutica.

ABSTRACT

QUESTIONS AND INVENTIONS: CROSSINGS IN THE TRAINING OF AN ENVIRONMENTAL EDUCATOR

This article is constituted by a universe full of questions, which draw from them a meta-reflexive written exercise through the resumption of textual productions constituted by the subject-author in an expe-

rience. Thus, guided by the question “What is this that is shown in teacher training in the field of environmental education in the experience of writing reflective texts?”, eight texts written by one of the authors of this article were analyzed, from reflections on hermeneutic studies and environmental education built on a dialogical processuality in a graduate study discipline. Hence, from the reading and analysis of reflective productions, it was possible to notice that some points of understanding of the educator training process in the field of environmental education stood out in the texts studied, namely: the excess of things and the process of interpreting oneself-other-world-text; the perception of denunciation/announcement and transformation as a possibility; the reading of historicity and language; and the strangeness/existence and listening/feeling.

Keywords: Environmental Education. Meta-reflexion. Teacher training. Hermeneutic.

RESUMEN

PREGUNTAS E INVENCIONES: INTERSECCIONES EN LA FORMACIÓN DE UN EDUCADOR AMBIENTAL

El presente artículo se constituye en un universo repleto de preguntas, y de ellas se dibuja como un ejercicio de escritura metarreflexiva a partir de la reanudación de las producciones textuales constituidas por el sujeto autor desde una vivencia. De esta forma, guiados por la pregunta “¿Qué es eso que se muestra de formación del educador en el campo de la educación ambiental en la experiencia de la escritura de textos reflexivos?” – se analizaron los ocho textos individuales producidos por uno de los autores de este artículo a partir de las reflexiones sobre el estudio de la hermenéutica y de la educación ambiental construidas en la procesualidad dialógica desde una disciplina del postgrado. Siendo así, a partir de la lectura y análisis de las producciones reflexivas fue posible percibir que algunos puntos de comprensión al proceso de formación del educador en el campo de la educación ambiental han saltado desde los textos estudiados, como: el encharcamiento de cosas y el proceso de interpretación de sí -otro-mundo-texto; la percepción de la denuncia / anuncio y de la transformación como posibilidad; la lectura de la historicidad y del lenguaje; y el extrañamiento / existencia y la escucha / sentir.

Palabras clave: Educación ambiental. Meta reflexión. Formación del educador. La hermenéutica.

Sobretudo, o caminho de tua
liberdade
não passe pela escravidão
de teus filhos.

Eis a tua estrada
de esperança: envoltos na bruma
os comboios martelam
na direção da aurora!

(TIERRA, 2010, p. 68)

Começar esta escrita com as palavras do poeta Pedro Tierra serve como alimento potencial para as incursões reflexivas no universo de percepção do processo de formação do educador ambiental em constituição, retomado e dialogado desde as próprias experiências de escrita, a partir de uma disciplina na pós-graduação em educação ambiental. Nesta escrita-exercício de metarreflexão, nos alimentamos da liberdade que sonhamos, mas que também nos faz permanecer refletindo: Qual nos é a estrada da esperança? Para onde caminhamos e qual a consciência sobre este caminhar? Por que, encharcados ou não dos sonhos da aurora, desejamos estas direções?

Repletos destas perguntas e de outras que brotam inesperadamente, é que desenhamos este exercício metarreflexivo, pela retomada das produções textuais constituídas pelo sujeito-autor, em uma disciplina de um curso de pós-graduação que se propunha ao diálogo entre o campo da hermenêutica e o campo da educação ambiental. Tais produções eram construídas previamente a cada encontro, a partir da leitura dos textos-base sugeridos para os diálogos de aprendizagem e também constituíam apropriações compreensivas desses estudos. Para cada encontro-aula, eram solicitadas uma leitura e a escrita de cada estudante, individualmente, através do diálogo com esta leitura e suas construções reflexivas, por onde também se desencadeavam as discussões, entre estudantes e professores, nos encontros presenciais.

Sendo assim, guiados pela pergunta “O que é isso que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental na experiência da escrita de textos reflexivos?” – foram analisados oito textos individuais produzidos por um dos autores deste artigo, a partir de reflexões sobre o estudo da hermenêutica, da educação ambiental e da processualidade dialógica efetivada em uma disciplina da pós-graduação. Neste movimento, serão apresentadas, primeiramente, algumas compreensões conceituais que nos permitem dialogar com a pergunta deste texto; logo após, seguirão as descrições da mobilização compreensiva constituída a partir de cada relato; posteriormente, alguns apontamentos e percepções do que se entendeu como formação do educador no campo da educação ambiental e, por fim, algumas considerações finais desde as configurações reflexivas.

Dialogando com as compreensões de formação, experiência e educação ambiental

Quando pensamos o processo de formação do educador ambiental, ou a formação no campo da educação ambiental, se faz necessário buscar compreender o que estamos entendendo por formação e por educação ambiental. Ainda que haja uma pluralidade significativa de compreensões, exatamente por isso, o registro de nossas bases já se torna um elemento constitutivo da própria compreensão de formação pensada e em movimento.

Partimos para pensar a formação desde o lugar que ocupamos profissionalmente, ou seja, enquanto professores. Desta forma, nossa elaboração sobre a formação se faz dialogicamente com este refletir-se, problematizando a ideia de experiência, que pode impulsionar a formação e a transformação. Segundo Larrosa (2016, p. 32), se “a experiência não é o

que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. Refletindo sobre a formação, nas palavras de Josso:

Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (JOSSO, 2004, p. 49)

Ainda em diálogo com a autora, compreende-se este exercício formativo desde as relações experienciais, mas também articuladas às demais mobilizações provocativas do mundo.

Já sob o meu ponto de vista, a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevisível ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. [...] O domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber-fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida. (JOSSO, 2004, p. 55-56)

Da experiência ao saber da experiência enquanto aquele que “[...] se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma mediação entre ambos” (LARROSA, 2016, p. 30). Assim, partindo destas

compreensões, encontramos enredos no campo da educação ambiental que nos permitem deflagrar olhares, intencionalidades e sonhos sobre uma práxis que convida à felicidade do eu-outro-mundo e não a sua separação desmobilizadora e destrutiva. Conforme Sato e Passos:

Na poética da EA, a atenção à degradação ambiental muitas vezes deixa escapar a injustiça social. Por isso é preciso reivindicar a consciência reflexiva de que toda miséria humana está intrinsecamente relacionada com os impactos ambientais. Teremos o enorme desafio de transformar a poética em sua dimensão política, pois a história da civilização do Homo Sapiens já comprovou que os prejuízos dos danos ambientais recaem sempre nas camadas economicamente desfavorecidas. [...] A beleza e a feiúra novamente se negam, mas se exigem conjugadas. Para além de pragmatismos, é preciso um fecundo repensar a vida, sem restos ou enigmas vazios, mas com coragem de assumir a injustiça presente nas inúmeras sociedades de um mundo tão desigual. (SATO; PASSOS 2006, p. 23)

Em Sauvé (2005, p. 317) também encontramos esta possibilidade de diálogo de compreensão entre o meio ambiente e os movimentos formativos: “A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ‘ser-no-mundo’”. A partir das compreensões que vamos pensando, transformando, repensando, constituindo e formando, nos diálogos sobre a experiência, a educação ambiental e a formação, passamos ao processo descritivo das oito escritas reflexivas de Alexandre Cougo de Cougo, em um movimento disciplinar, guiados pela pergunta: “O que é isso que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental na experiência da escrita de textos reflexivos?”

Descrições desde textos reflexivos e a formação do educador ambiental

Para uma melhor organização dos diálogos de descrição dos textos reflexivos produzidos pelo autor deste artigo, a partir de uma determinada disciplina e que estão sendo analisados com o objetivo de compreender o processo de formação deste educador, no campo da educação ambiental, que se mostra no processo de escrita, enquanto um movimento metareflexivo, organizamos a processualidade descritiva, relato a relato,¹ conforme segue.

Primeiro Texto – O primeiro movimento de escrita foi provocado pela leitura do texto intitulado *Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social*, de autoria de Paulo Valério Saraçol, Luciana Netto Dolci e Vilmar Alves Pereira.² O estudante-escritor narrou o encontro inicial com as leituras do campo da hermenêutica e as suas compreensões, ainda em descobertas também iniciais, carregadas de sentidos pessoais, em diálogo com as vivências que já se costuravam, bem como por um mergulho em experiências do cotidiano, em situações que estavam sendo vividas, com metáforas dos sentidos pelo corpo, pelos poros, pela experiência de leitura de um texto sugerido e também pela experiência de es-

crita a partir desta leitura. Para isso, o diálogo com a música ouvida, com o mar, com um café, com lembranças e possibilidades. “*Era Luiz Marengo que poetizava e me tencionava. Eu também busco esta resposta e a leitura do texto fez com que a ânsia saltasse ainda mais. Interpretar, interpretar-me*” (TEXTO REFLEXIVO 1). A demanda por pensar a ideia de interpretação chegava e permitia o exercício da compreensão de autores visitados e também da autocompreensão.

Marengo assombra-me novamente, em uma milonga nervosa, me jogando ao encontro do que posso assumir como meu mundo. E é assim que decido partir em busca da querência oculta, rumando à praia. Alguns minutos depois, imensidão de água e de tempo, cheiro de vento, de terra molhada, de silêncio. Paro solitário ao olhar profundamente a linha do horizonte e vejo, sem nitidez, um fim. Muitos passos separam homem e fim, mas a projeção se fazia e, mesmo sem escolhas exatas, havia uma composição demarcada entre as dunas, os quiosques, o vento, os caminhantes, as ondas, os veículos, a noite, e eu. Éramos um texto em interpretação e a felicidade foi compreender que, por mais estranho que pareça, a metáfora me permitia um reflexo muito mais atraente. (TEXTO REFLEXIVO 1)

Este parágrafo da escrita do autor demarca a necessidade primeira de encontrar o seu lugar, a sua querência, com suas marcas e seu chão, e o vínculo dessa necessidade com a percepção do diálogo aproximado com os outros possíveis lugares e seres que com ele compartiam o mesmo espaço-tempo designado mundo. Eram pertinências para a possibilidade dialógica com o aprender do novo, que se avizinhava. Como ler-conhecer-viver-aprender a hermenêutica sem essa tentativa de encontro-diálogo com o mundo, que também lhe permitia se tornar autor e intérprete? Conforme Saraçol, Dolci e Pereira (2012, p. 106), “Viver humanamente é uma experiência hermenêutica na sua mais profunda radicalidade”. Neste exercício, a interpretação emerge como mobi-

1 Ao longo da descrição dos oito textos reflexivos, tentaremos apresentar as leituras que eram sugeridas nos encontros-aula e que geravam ou contribuíam diretamente para a escrita das reflexões, encontradas nos próprios textos ou ainda em anotações e registros do seu autor. Ainda assim, nem todas as escritas envolveram esta identificação de leituras sugeridas e também não foi possível, por uma questão de não registro da parte do autor, englobar completamente toda a gama de leituras potencializadas na experiência da disciplina. Estas leituras, quando não apresentam citações, não se encontram no corpo de referências deste artigo.

2 SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana Netto; PEREIRA, Vilmar Alves. *Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social*. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 91-127.

lização para a formação do educador no campo da educação ambiental.

Segundo Texto – O segundo texto produzido pelo autor relata as leituras e tentativas de compreensão da fenomenologia e os processos históricos constitutivos da hermenêutica, a partir do estudo da obra *No horizonte da fenomenologia: entre conceitos e possibilidades*, de autoria de Lisiane Costa Claro e Vilmar Alves Pereira,³ e da introdução e capítulo 1 do livro *Hermenêutica*, de Jean Grondin.⁴

A partir das ideias potencializadas pela leitura do texto dos autores sugeridos para este dia, havia também encontros reflexivos do autor da escrita com Heidegger, Merleau-Ponty e Luiz Augusto Passos, e este mesmo autor resgatava em memórias o desejo por um viver mais:

Vasculhando uma das incontáveis redes sociais na noite de domingo encontrei uma imagem simples que me instigou e, diretamente, me ensinou um novo sorriso. Em um muro branco de uma casa urbana, pichado em cores escuras, uma frase saltava: “viver não cabe no Lattes”! [...] Preciso viver cada vez mais, principalmente para constituir as condições necessárias para aprender a escutar e, escutando, aprender a construir novos saberes com o outro. (TEXTO REFLEXIVO 2)

Com uma reflexão crítica a uma dada ideia de produtivismo, ou ainda como uma vazão dos sentidos que não conseguem ser mensurados por frações métricas e instrumentos racionalizantes e capitalizados, a escrita anunciava a vontade de melhor compreender a percepção e a escuta, sobretudo como convites que figuravam na forma de perguntas: “[...] A escuta solidária do outro também possui um limite?!”

3 CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. No horizonte da fenomenologia: entre conceitos e possibilidades. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 91-127.

4 GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Qual a voz que lanço para solidarizar as possibilidades de vozes?! Como instituir uma práxis política (educadora e pesquisadora) que rompa com os processos colonizadores?!” (TEXTO REFLEXIVO 2). Questões estas que permitem um universo amplo de diálogos-respostas e diálogos-inquietudes, na formação subjetiva do autor. Neste dia foi possível perceber a/o escuta/sentir como elementos de formação do educador.

Terceiro Texto – O texto pauta-se pelos debates contemporâneos vividos no momento da escritura e trazem o enfrentamento entre as desesperanças e a vontade de continuar acreditando e trabalhando para a concretização dos sonhos. Citando Galeano:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (GALEANO, 2008, p. 23)

Se toma em reflexão: “Galeano foi para outro tempo e nos deixou neste” (TEXTO REFLEXIVO 3). Porque essa era a expressão que lhe cabia para apontar as questões que se estimulavam no campo das tentativas de flexibilização das leis trabalhistas, nas ganâncias sempre presentes, na tensão pela ideia de redução da maioria penal e por tantos outros alarmes que já se aventavam naquele longínquo momento. Sobretudo o diálogo sobre o tempo enquanto construção histórica que se desenha em disputa de ideologias. Indica também que algumas leituras desde as ideias de Martin Heidegger, refletidas por outros textos, também se faziam presentes nesta reflexão de constituição, e o autor dos textos aqui analisados assim escrevia: “Como é difícil ler e compreender filosofia, epistemologia, o mundo. Ler tem-se tornado cada dia mais difícil e,

nesta inquietante dificuldade, percebo que a leitura que faço me força a buscar o Eu em todas as coisas, em cada página e em cada canto” (TEXTO REFLEXIVO 3). Nesta terceira escrita, a ideia da denúncia/anúncio emerge como percepções da formação do educador.

Quarto texto – Na quarta escrita, há um exercício inicial de retomada de escritos anteriores, sobretudo a partir do apontamento de um texto de agradecimento em uma dissertação de mestrado. Para isso, o autor traz um trecho de uma música de Vítor Ramil – *Loucos de Cara* – que o ajuda na construção do pensar. “Meu primeiro movimento no encontro ao texto de Richard Palmer foi a vontade de rever o sumiço que deflagrei em meus agradecimentos da dissertação longínqua” (TEXTO REFLEXIVO 4). Para o autor do texto reflexivo, os convites precisam ser refeitos, transformados, e “Assim, voltei-me para cá para, hermeneuticamente, criar a assunção deste movimento... desejando o planeta, ombro no ombro” (TEXTO REFLEXIVO 4). Também esta quarta escrita foi instigada, entre outras diversas mobilizações pessoais, pela leitura sugerida do livro intitulado *Hermenêutica*, de Richard E. Palmer.⁵

No texto, o diálogo sobre a possibilidade de entendimento dos sentidos da hermenêutica, e também sobre a mobilidade histórica do conceito e da compreensão sobre o que é hermenêutica, “[...] fazendo-me conhecer os diferentes movimentos da constituição linear da ciência da interpretação, mas também as nuances que se colocam como entraves filosóficos e provocam o permanente retorno às dúvidas de sua definição” (TEXTO REFLEXIVO 4). Neste movimento, o autor dos textos reflexivos revela que algumas de suas construções desde autores dialogados o levaram a:

[...] entender e reconhecer ainda mais alguns trajetos que assumi, uma vez que me coloquei

5 PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1969.

no exercício de compreender/interpretar/dialogar a história de outros com outros por reconhecer este movimento como marco da existência humana, constituidor da própria humanidade e, portanto, elementos essencialmente formativos. Como educador que busca, pensa e dialoga a formação inicial e continuada de professores, percebo a força transformadora destes exercícios interpretativos. (TEXTO REFLEXIVO 4)

Como emergência desta escrita, foi possível compreender que a ideia de transformação se mostra na formação do educador no campo da educação ambiental.

Quinto texto – O quinto relato/texto anuncia-se como uma “volta aos diálogos com a história” (TEXTO REFLEXIVO 5), o que se explica pela formação inicial, anunciada pelo nosso autor de textos: a História da Licenciatura. Ainda assim, para narrar a experiência da aula do dia, se faz como uma grande retomada, como apresentada na escrita a seguir:

Muitas aulas e assembleias estudantis já havia experienciado naquele anfiteatro, mas agora tudo se colocava de uma forma diferente. Chegava ao lugar como um doutorando, me remetendo a um estado/estágio diferente do Ser, mesmo sem conseguir explicar o que isso pode significar e nem ao menos compreender se isso também modifica, de fato, algo. Mas o certo é que o Autor 1 naquele contexto do agora era muito diferente do Autor 1 que sentou naquelas carteiras de doze anos atrás e mais. Para aumentar essa sensação de estranhamento, o jovem falante também revelava sua formação: a História na FURG e as provocações da Universidade de Coimbra. Novamente, o estranho encontro, pois, como egresso do Curso de História da FURG, me questionei intrigantemente sobre os rumos da formação assumida por aquele jovem e as possibilidades constituídas em uma época anterior, por mim e outros, e as criações que se fizeram. Voltei naquela História e refiz-me na história por ele contada... desencontrei-me mais uma vez. (TEXTO REFLEXIVO 5)

O autor do texto desloca-se do passado ao presente e a uma dada projeção, um refazer-se,

e no texto também uma escrita-diálogo que já encontra, para além de Martin Heidegger, compreensões desde Paul Ricoeur. Em destaque, uma escrita longa que traz os movimentos de compreensão tecidos pelo autor, problematizando referências desde a sua atuação profissional.

Na produção dos relatos de professores, por exemplo, ou na produção dos diários e portfólios de formação inicial, nossos horizontes se cruzam, se atravessam (leitor e intérprete) e também se fundem. Neste espaço de formação acadêmica, na escrita destes rascunhos filosóficos, provocações permanentes, nos embrenhamos nesta fundição... cheios do horizonte hermenêutico. [...] Nesta mobilização provocada, meu sul voltou-se ao educador que desejo ser. Da história que vivi e cresci à história que encontrei, perdi e transformei remexo nos desejos que me fizeram querer tornar-me o que sou – minhas escolhas. Estar aqui, estudar, escrever. Neste passo, a constituição do educador que rompe o professor é uma busca... latente, crescendo nas angústias, felicidades e coragens assumidas um tempo depois do outro – hermenêuticamente circulante. (TEXTO REFLEXIVO 5)

Neste diálogo, a historicidade emergiu como uma reflexão desde a formação do educador e a partir da nossa compreensão.

Sexto texto – A escrita revela a resistência às ideias e algumas compreensões provocadas pelo autor do texto, sugerido para leitura no referido encontro/aula, na constituição das mobilizações de compreensão. Pela percepção que constituímos, esta leitura envolveu o capítulo IV do livro *Hermenêutica*, de Jean Grondin.⁶ Ainda assim, foram exatamente estas resistências iniciais que lançaram a possibilidade do movimento formativo percebido via estranhamento, também emerso de uma reflexão densamente pessoal.

Em minha última escrita, coloquei-me na direção do Sul e tencionei: que educador eu desejo ser? Depois de quase três meses de ingresso no

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e após experimentar retomadas, desafios e muitas incertezas, percebo-me resvalando por entre possibilidades que surgem nos impulsos do cotidiano e que me convidam a ser e experimentar novos gostos e atitudes e, para além de onde me encontro no hoje, configurar uma outra forma de ler e interpretar o mundo, do Eu ao todo e do todo a esta partícula escrevente e angustiada. [...] Nesta feitura direcional sulista alguns medos apontam e, sem ainda compreender claramente, começo a me proteger em meio às descobertas das coisas antes não projetadas... saberes. Talvez seja este o próprio lugar novo que encontro para abrigar uma porção de conceitos e ideias que emergem e distraem o passante – ainda que mais desviantes e distantes da certeza, mas na coerência da procura e no aconchego do agora inconstante: estar sendo me leva a potencializar e constituir dentro de um possível que desconheço, mas no qual sonho e faço o impossível. (TEXTO REFLEXIVO 6)

As dúvidas que pairavam, segundo o texto do autor do relato, dirigiam-se à relação entre a ideia do entender e a própria existência, deflagradas enquanto construções que se imbricam. E neste ponto, o autor revela: “A existência que o texto me revelou foi a própria imagem-reflexo que incomoda: não constituí uma consciência do como me encontro para deflagrar as projeções do como desejo me encontrar” (TEXTO REFLEXIVO 6). O estranhamento fazia-se para o olhar lançado sobre si e a sua tentativa de compreensão, mas deixava um gosto e um desejo de novas e futuras possibilidades de conhecimento. Desta forma, na busca por compreensão que exercitamos, estranhamento/existência, houve mobilizações da formação deste educador em processo de escrita reflexiva.

Sétimo texto – A escrita do sétimo texto dialoga com o movimento do encontro com a leitura do capítulo V do livro *Hermenêutica*, de Jean Grondin.⁷ Para o autor do texto reflexivo

6 GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

7 GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

sete, uma nova reflexão que se inicia na música, desta vez a visita da banda Legião Urbana, em sua música *Sereníssima*, de Villas-Lobos, Russo e Bonfá (1991): “Sou um animal, sentimental, e me apego facilmente, ao que desperta o meu desejo”. Segundo o autor, “Na minha caminhada constitutiva, o ser humano que vive e interpreta e o educador que brinca na história e no ambiente, homem(s) de muitas possibilidades, “encharca-se” das coisas que experiencia e projeta-se nas leituras e narrativas que compartilha” (TEXTO REFLEXIVO 7).

Além dos diálogos para compreender o entender, há também neste sétimo texto produzido a preocupação com a compreensão da ação investigativa e seu caráter formativo, e o próprio diálogo latente sobre o que seria a verdade. Pensando desde esse movimento e dialogando com a própria pesquisa, escreve:

[...] estou confuso sobre os caminhos que assumo na pesquisa e a interrogação se faz no problema, na hipótese, na metodologia, mas, a pesquisa já se faz e a interpretação sobre/com ela também; o jogo está assumido e o acontecimento não cessa... a tese costura o Eu que costura a tese. (TEXTO REFLEXIVO 7)

Nestes mesmos movimentos de escrita também há um encontro com a história enquanto ciência, esta compreendida desde Grondin:

Aos olhos de Gadamer, parece menos importante objetivar esse trabalho da história, tarefa impossível porque ela pretende se tornar senhora de todas as suas determinações, do que reconhecer que todo entendimento se inscreve em um trabalho da história, emanando das próprias obras, mas do qual ela só teve uma consciência parcial. Todo o propósito filosófico de Gadamer é desenvolver uma *consciência*⁸ adequada desse trabalho da história. (GRONDIN, 2012, p. 71-72)

Ao autor do texto reflexivo, há nesse momento um encontro com a possibilidade de

que “[...] as histórias produzidas nos espaços da escola, da educação popular, nas vozes dos estudantes e professores da EJA, nas narrativas de quem jamais habitou a escola possam fazer-se também entendimentos históricos [...]” (TEXTO REFLEXIVO 7). A ideia do “encharcamento de coisas” permeou a compreensão que constituímos da formação do educador no campo da educação ambiental.

Oitavo texto – A oitava escrita insere-se em um movimento de reflexão sobre encontros, o que já havia se mostrado também em outras escritas anteriores, mas desta vez com a marca de um olhar para si (o encontro consigo na umidade) e em diálogo com a continuidade dos estudos, sobretudo no encontro e na tentativa de compreender a linguagem e o seu papel na costura hermenêutica. Nas palavras extraídas do Texto Reflexivo 8:

Minha escrita revela um ser de muitos seres, embora alguns mais visíveis do que outros escamoteados: o humano cansado, o outro molhado, o homem repleto de incertezas e aquele que sonha. O cansaço me bate porque a aprendizagem da discência se constitui tão complexa quanto à aprendizagem da docência, ainda que por meandros distintos. O homem molhado se faz no antes esquecimento da umidade riograndina que agora se mostra em chão, paredes, roupas e corpo vertendo água... e frio – à volta às origens de uma forma relâmpago. As incertezas do jovem adulto são tentativas vãs de apressar definições que não cabem ser aligeiradas, mas que insistem e, na ponta mais latente, o sorriso se faz na crença de um mundo melhor, sonhado pelo autor-sonhador na escrita. [...] Neste encontro dos seres, a percepção de que esta consciência também é passageira, uma vez finita no enlace com outros olhares, e que assim nos permite reconhecer a finitude essencial e abre-nos às possibilidades de alteridade e de novas experiências. (TEXTO REFLEXIVO 8)

Desta forma, em uma tentativa de refletir sobre os saberes desde a linguagem, afirma: “Os seres colocados do homem expressos no início desta escrita são todos linguagem – o ser,

8 Grifo do autor.

a umidade bucólica, os anseios e a esperança” (TEXTO REFLEXIVO 8). Nesse oitavo movimento, nos foi possível perceber que a linguagem se mostra desde a formação do educador.

Diálogos de encontros: o que se mostra da formação do educador

Retomando a pergunta que nos guiou neste exercício metarreflexivo: “O que é isso que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental na experiência da escrita de textos reflexivos?” – e com o objetivo de respondê-la dialogicamente, indicamos que, ao reler e analisar cada um dos textos em sua totalidade, optamos por não fragmentá-los, em sua estrutura textual, mas nos concentrarmos em possíveis compreensões que emergiam da leitura acompanhada do questionamento-guia. Este movimento ressaltou a constituição de oito pontos de compreensão destacados, os quais foram percebidos individualmente desde cada texto, como indicadores reflexivos: Interpretação; Escuta/sentir; Denúncia/anúncio; Transformação; Historicidade; Estranhamento/existência; Encharcamento de coisas; e Linguagem.

Nesta caminhada de entendimento da formação do educador no campo da educação ambiental, a percepção dos movimentos de “denúncia/anúncio” e de “transformação” se caracteriza na leitura do mundo, em suas múltiplas manifestações, e na construção de uma ação pedagógica e, portanto, política, que dialogue com este mundo experienciado desde a crítica das manifestações mais desumanizadoras e degradantes de homens e mulheres e também a todos os demais seres da vida – ao planeta em seu conjunto – até o compromisso com a construção de ideias e ações alternativas e possíveis de constituição de uma vida planetária efetivamente coletiva e socioambientalmente saudável para todos, atendendo,

plural e democraticamente, às diversidades de espécies, regiões, modos de vida, constituições culturais e projeções de futuro.

A ideia de denúncia aqui pensada e proferida na reflexão crítica – exercida na memória e no registro – e o anúncio como casa de um horizonte de esperança – vivo na práxis narrativa no/com o mundo – também encontram um porto dialógico nas compreensões de Brandão, que nos afirma:

A educação ambiental existe no lugar em que está viva ainda a esperança de que, em vez da esperada tendência ao empobrecimento e à desigualdade, em um futuro próximo haja menos crianças deserdadas do que agora. E em um futuro mais longínquo, menos ainda. Mas, se esta esperança não for realizável, que a educação ambiental sirva ao menos como uma memória do que fomos e do que fizemos, quando transformamos a natureza em mercadoria, a vida em morte, a floresta em deserto, e pessoas que deveriam ser felizes e viver em verdes cenários de uma vida fecunda e bela em nada mais, nada menos do que isto: deserdados. (BRANDÃO, 2005, p. 70).

Paulo Freire (1982, p. 101) também no convida a pensar: “Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”. Nas palavras de Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, p. 57)

No exercício de compreensão deste movimento de formação do educador desde o campo da educação ambiental, a presença da “in-

terpretação”, da “historicidade” e da “linguagem” também se revelaram importantes, e, da mesma forma, dialogicamente emaranhadas aos estudos da hermenêutica que se constituíam. Segundo Grün (2007, p. 148), “[...] é especialmente significativo na educação ambiental fazer perguntas corretas. É crucial saber como perguntar. Esse é o conceito básico do conhecimento”. Desta forma, ainda segundo o autor, “Quando empreendemos a lógica da pergunta e resposta, na dialética do ouvir, o mesmo ocorre e os dogmas que nos impedem de entrar numa genuína relação com a Natureza são eliminados um a um” (GRÜN, 2007, p. 149).

Por sua vez, Brandão nos provoca a ler quem somos, como nos fazemos e nos criamos e, assim, a pensarmos as amarrações de sentidos envolvendo a formação.

E criamos tudo isso porque aprendemos a pensar reflexiva e simbolicamente. Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que sente e pensa, e que se sente pensando e se sabe sentindo. E que sente o que sabe porque sabe o que sente (ou pelo imagina que sabe). E que aprende a sentir, a lembrar e a saber. E que vive a sua vida não em um terno e generoso presente único, como os lobos, mas dentro de um tempo que é uno e triplo: passado, presente, futuro. Por isso construímos berços em casas para os que ainda vão nascer e covas em casas para os que já morreram. Aprendemos a expressar quem somos e como somos através de criações simbólicas que tornaram os sons guturais de nossos antepassados palavras sonoras e cheias de sentido simbólico. E das palavras geramos preces, pensamentos, preceitos, poemas e teoremas. E com eles e outros pensamentos criamos as ciências, as teorias, os mitos, as crenças e as religiões, as artes e outras formas culturais de atribuir sentido a nossas vidas e destinos e aos mundos em que as vivemos e os cumprimos. (BRANDÃO, 2007, p. 71-72)

Ainda nesta construção, as ideias do “escutar/sentir”, do “estranhamento/existência” e do “encharcamento de coisas” fluíram enquanto manifestações presentes desde a re-

flexão formativa do autor dos textos, principalmente ao perceber o exercício deflagrado de se pôr em ação ouvinte do outro, do mundo, mas também de si mesmo. Estas ações de escuta prescindiam de diversas mobilizações de sentido, desde o saborear o gosto do café, os cheiros, as visões, os tatos... a conjunção de sentidos provocava a escuta que provocava os sentidos plenamente envolvidos. Da mesma forma, para acionar estas possibilidades, havia também um mergulho conjuntural em um emaranhado de percepções, das coisas que compunham a experiência do autor, e que por estas coisas se fazia encharcado. Buber nos ajuda a pensar o último movimento de compreensão por que:

No basta con que coloque su yo como objeto del conocimiento. Sólo puede conocer la totalidad de la persona y, por ella, la totalidad del hombre, si no deja fuera su subjetividad ni se mantiene como espectador impasible. Por el contrario, tiene que tirarse a fondo en el acto de autorreflexión, para poder cerciorarse por dentro de la totalidad humana. En otras palabras: tendrá que ejecutar esse acto de adentramiento en una dimensión peculiarísima, como acto vital, sin ninguna seguridad filosófica previa, exponiéndose, por lo tanto, a todo lo que a uno le puede ocurrir cuando vive realmente.⁹ (BUBER, 1949, p. 21)

O exercício de se estranhar foi percebido a partir da possibilidade de leitura que emergiu de si, leitura ampliada em diálogo com o mundo, já desde o primeiro ato de escrita possível. Por isso, o estranhamento ao ser que não se fazia conhecer, ou que simplesmente não se

9 Não basta que coloque seu eu como objeto do conhecimento. Somente pode conhecer a totalidade da pessoa e, por ela, a totalidade do homem, se não deixa fora a sua subjetividade nem se mantém como espectador impassível. Pelo contrário, deve lançar-se a fundo no ato de autorreflexão, para poder garantir-se por dentro da totalidade humana. Em outras palavras: terá que executar esse ato de penetração em uma dimensão peculiaríssima, como ato vital, sem nenhuma segurança filosófica prévia, expondo-se, portanto, a tudo o que pode acontecer quando se vive realmente.

fazia sentido, ao escrever. Mais ainda de estranhamentos ao ser que lia outros tantos seres, tantas provocações, e voltava a si, no encontro formativo com o educador ambiental em formação. Por outro lado, a continuidade desta interconexão é a própria percepção mais tonalizada desde si, uma espécie de busca mais latente da existência que se faz, que se deseja.

Os oito pontos de compreensão destacados serviram de base para o diálogo de entendimento sobre a formação do educador no campo da educação ambiental, a partir do exercício de escrita, revelando que o movimento reflexivo autoral empreende mobilizações existenciais e sociais que instigam a potencialização de saberes e a constituição de uma ação formativa. Neste movimento de compreensão, encontramos as construções de Josso (2007, p. 424) sobre o conceito de “dimensões de nosso ser-no-mundo”, uma vez que para a autora “Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com...”. Ainda conforme a autora, no centro estão colocadas as duas dimensões essenciais de nosso ser no mundo: Ser de carne e Ser de atenção consciente. O primeiro, “[...] é ao mesmo tempo “habitação”, suporte, base, condição da manifestação das sete outras características” (JOSSO, 2007, p. 425). Ainda em diálogo sobre este Ser de carne, afirma que:

Nós somos, assim, parte integrante e em ligação ativa com o ecossistema terrestre pela nossa pertença biológica ao reino animal, sem falar de nossos laços com o Universo. Nossa consciência ecológica está apenas balbuciando no Ocidente (nos ‘povos autóctones’ essa tomada de consciência parece ser constitutiva de sua visão do mundo), nós começamos a nos tornar conscientes dos laços que existem entre atividades humanas que nós desenvolvemos sem considerar seu impacto a curto, médio e longo prazo e seus prejuízos ao nosso meio ambiente natural e à nossa saúde. (JOSSO, 2007, p. 425)

Por sua vez, Josso afirma que sem o Ser de atenção consciente, segunda dimensão essen-

cial, “[...] nenhum desenvolvimento é possível, nenhuma percepção de si é possível e, portanto, nenhuma possibilidade de construção de um conhecimento de si. A qualidade dessa atenção consciente resulta de uma escolha, de um trabalho, de uma vontade perseverante, de uma disciplina” (JOSSO, 2007, p. 426). Além destas duas dimensões, também são apresentadas: a dimensão do Ser de sensibilidades – “É pela mediação de nossos cinco sentidos que nós apreendemos, em primeiro lugar nós-mesmos, depois os outros e nosso meio ambiente humano e natural” (JOSSO, 2007, p. 427); Ser de emoções – “A inscrição corporal das emoções não impede que elas estejam permeadas por dimensões menos carnis” (JOSSO, 2007, p. 427); Ser de imaginação – “[...] manifesta-se em sonhos e projetos que já serviram de marcos para orientar a existência ou que permitem formular outros novos” (JOSSO, 2007, p. 430); Ser de cognição – “[...] nos leva a abordar outras formas de laços e de manifestação de nossa existencialidade. Pela aquisição da linguagem, o desenvolvimento das inteligências, a aquisição de estratégias de pensar e dos diversos conhecimentos das ciências do humano e da natureza [...]” (JOSSO, 2007, p. 428); Ser de ação – “[...] combina, mobiliza, põe em ação todas as outras dimensões do ser, a fim de se completar em seu movimento, em seu deslocamento, em sua transformação desejada [...]” (JOSSO, 2007, p. 430); e do Ser de afetividade – “Ele pode tomar diversas formas: o ser dos envoltórios, o ser que deseja, o ser dos ideais, o ser dos compromissos, o ser dos sentimentos, o ser de vontade e de perseverança” (JOSSO, 2007, p. 428).

A leitura destas dimensões do Ser no mundo nos permite compreender a dialogicidade de formação do educador ambiental, sobretudo no reconhecimento de que somos Ser de carne, de atenção consciente, de afetividade, de emoções, de sensibilidades, de imaginação,

de cognição e de ação e que, portanto, este educador se costura também dialogicamente nesta multiplicidade dimensional e relacional, com seu Eu refletido, com o outro humano e não humano e com o mundo natural e social. A formação do educador ambiental se emaranha nestas dimensões e a existência, em sua vivacidade eloquente e impulsiva, dança possibilidades de futuros em encontros, desencontros, vozes, temores, escutas, reflexos, sonhos, poemas, aprenderes, perguntas... sentires e interpretações vindouras.

Algumas considerações na incompletude

A partir de um trabalho de revisitação sobre os oito textos reflexivos produzidos no âmbito de uma disciplina de um curso de pós-graduação que dialogava com a abordagem da hermenêutica em conexão com o campo da educação ambiental, nos tencionamos a uma metareflexão, ao questionar: “O que é isso que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental na experiência da escrita de textos reflexivos?” A partir desta pergunta nos mobilizamos sobre os textos e, com estes, compreendemos a constituição de algumas compreensões que demarcavam a formação do educador ambiental, autor dos textos e também deste artigo, tais quais as presenças formativas: denúncia/anúncio; transformação; interpretação; historicidade; linguagem; escuta/sentir; estranhamento/existência; e o encharcamento de coisas.

No diálogo com Sauvé (2005) desde o campo da educação ambiental, compreendemos a pertinência do exercício reflexivo da formação do educador ambiental e da responsabilidade desta emergência. Segundo a autora: “Para além de uma abordagem cívica legalista de direitos e deveres, trata-se de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, o que

implica compromisso, lucidez, autenticidade, solicitude e coragem” (SAUVÉ, 2005, p. 321). Em se tratando de um diálogo metareflexivo, torna-se importante destacar que o ato de retomada dos textos, as releituras e as buscas compreensivas, também se constituíram como um novo movimento formativo, desta vez com destaque do exercício de distanciamento dos textos mobilizados pela distância temporal e, da mesma forma, pela inspiração provocativa dada pelas novas compreensões vividas e sentidas com o passar dos anos.

Tornou-se evidente, da mesma forma, que a escrita reflexiva de textos em diálogo com as aprendizagens construídas em espaços acadêmicos, seja na pós-graduação ou na graduação, são potências imensuráveis às processualidades de formação possíveis de constituição, que revelam a escrita como uma vazão pessoal da memória de anseios, sonhos, dores e alegrias, mas também como intenso exercício de formulação e reformulação de conceitos, ideias, imaginações e concretudes explicativas das próprias construções de saberes que estão se fazendo. Neste sentido, o trabalho reflexivo desde esta disciplina foi intensamente formativo para o autor. Além disso, na escrita, há uma mobilização da organização das ideias, que, por sua vez, prescindem da organização do aprender, ou mesmo, de estar o processo do aprender, inconcluso e infundável.

Por fim, o que se mostra de formação do educador no campo da educação ambiental desde a escrita-experiência foi a potencialidade de compreensões que transitaram desde a interpretação de si-outro-mundo-texto à transformação como possibilidade, mas também em trânsito por encharcamentos, historicidades, no olho cru da linguagem percebida explícita do mundo, na redescoberta do ser que estranha e existe, fazendo-se humano, à denúncia/anúncio que se dialetiza na própria práxis de se tornar, em formação, educador.

Ainda assim, o salto destacado desta escrita se forjava na possibilidade latejante que passa aos textos e se reflete na compreensão reverberada do autor que se cria na constituição dos saberes vividos, ressignificados, e por estes e com estes dinamizados, ou seja, na escuta enquanto sentido.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O vôo da arara-azul**: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.
- BUBER, Martin. **¿Qué es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. No horizonte da fenomenologia: entre conceitos e possibilidades. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 91-127.
- FREIRE, Paulo. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et. al. **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1460>>. Acesso em: 09 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana Netto; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 91-127.
- SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro. (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2. p. 317-322, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>>. Acesso em: 09 set. 2019.
- TIERRA, Pedro. **Poemas do povo da noite**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Publisher Brasil, 2010.
- VILLA-LOBOS, Dado; RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo. **Sereníssima**. In: V. Rio de Janeiro: EMI: 1991. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46978/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Recebido em: 28.03.2019

Aprovado em: 04.08.2019

Alexandre Cougo de Cougo é Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG. Professor do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS. e-mail: alexandrecougo@yahoo.com.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal – UFMS/CPAN. Av. Rio Branco, 1270. Bairro Universitário. Corumbá, MS. CEP: 79304-902 – Telefones: (67) 9.8472-8860; (67)3234-6898.

Cleuza Maria Sobral Dias é Doutora em Educação pela PUC/RS. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG. Reitora desta Instituição. e-mail: cleuzareitora@furg.br

Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Campus Carreiros. Av. Itália s/n – km 8, Bairro Carreiros, Rio Grande, RS. CEP: 96203-900 – Telefones: (53) 9.8407-8036; (53) 3233-6731.

TORNAR-SE PROFESSORA: O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA NARRATIVA

■ VANESSA FRANÇA SIMAS

<https://orcid.org/0000-0002-4250-3277>

Universidade Estadual de Campinas

■ GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

<https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>

Universidade Estadual de Campinas

■ JESÚS DOMINGO SEGOVIA

<https://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

Universidade de Granada

RESUMO

Este artigo objetiva revelar como ocorreu o processo de construção de saberes da experiência, a partir da prática de uma escrita narrativa reflexiva compartilhada, durante a constituição profissional de uma professora iniciante. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa, os dados são as narrativas da professora e as interlocuções que ela estabeleceu com um grupo de profissionais da educação. O ato de narrar possibilitou a percepção da necessidade de mudanças que, por sua vez, orientou a professora na organização de práticas que possibilitassem outras ações de ensino. Ao escrever sobre o vivido, colocando-se num lugar exotópico, a professora tinha acesso a excedentes de visão da prática e das relações, o que a mobilizava a pensar em mudanças a favor das crianças. Narrar e pesquisar a própria prática mostraram-se instrumentos potentes da construção de saberes da experiência. Assim, sugere-se o uso formativo da narrativa, sempre em diálogo, como um meio relevante para o desenvolvimento profissional no início da docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativa. Pesquisa-narrativa. Professor iniciante. Saber da experiência.

ABSTRACT

BECOMING A TEACHER: THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE IN NARRATIVE INQUIRY

This article aims to reveal how the experience knowledge construction process occurred, from the practice of a reflective shared nar-

rative writing, during the professional constitution of a beginning teacher. The methodology used was the narrative inquiry, the data are the narratives of the teacher and the dialogues she established with a group of educational professionals. The act of narration allowed the perception of the need for changes and this, consequently, guided the teacher in the organization of practices so that other teaching actions could emerge. When writing about the experience, placing herself in an exotopic place, the teacher had access to the excess of vision of the practice and relationships, which motivated her to think of changes in favor of the children. Narrating and researching her own practice proved to be powerful in building knowledge of experience. Thus, it is suggested the formative use of narrative, always in dialogue, as a relevant means for professional development at the beginning of the teaching career.

Keywords: Teacher training. Narrative. Narrative inquiry. Beginning teacher. Knowledge of experience.

RESUMEN

TORNARSE MAESTRA: EL SABER DE LA EXPERIENCIA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Este artículo objetiva revelar cómo ocurrió el proceso de construcción de saberes de la experiencia, a partir de la práctica de una escritura narrativa reflexiva compartida, durante la constitución profesional de una maestra principiante. La metodología utilizada fue la investigación narrativa, los datos son las narrativas de la maestra y sus interlocuciones con un grupo de profesionales de la educación. El acto de narrar permitió la percepción de la necesidad de cambios y eso orientó a la profesora en la organización de prácticas para que otras acciones de enseñanza pudieran emerger. Al escribir sobre el vivido la maestra tenía acceso a excedentes de visión de la práctica y de las relaciones, lo que le movilizaba a pensar en cambios a favor de los niños. Narra e investigar la propia práctica se mostraron potentes en la construcción de saberes de la experiencia. Así, se sugiere el uso formativo de la narrativa, siempre en diálogo, como medio relevante para el desarrollo profesional al inicio de la docencia.

Palabras clave: Formación de maestros. Narrativa. Investigación narrativa. Maestro principiante. Saber de la experiencia.

Introdução

O início da docência é um período repleto de mudanças, desafios, descobertas, aprendizagens e dificuldades (MARCELO, 1998; 2009; HUBERMAN, 2007; TARDIF, 2010). A profissional¹ que ingressa nessa profissão, além dos aprendizados adquiridos na formação inicial, traz as experiências de sua vida estudantil como respaldo (TARDIF, 2010). As lembranças do cotidiano escolar vêm, portanto, justamente dessa posição de estudante que ocupava na escola.

A não vivência de situações reais no papel de professora impossibilita reproduzir ou reconstruir impressões anteriores. Dessa maneira, é impossível a realização de uma atividade reprodutora (VIGOTSKI, 2009; PINO, 2006), pois a estudante que vai se tornar professora possui apenas ideias do que vem a ser o trabalho dessa profissional. O que podemos dizer é que, ao relacionar as imagens de quando era estudante com o trabalho docente (com o novo), o sujeito estará criando novas afigurações da profissão docente (PONZIO, 2010). Sendo assim, o início da profissão caracteriza-se por uma fase de atividades criadoras (VIGOTSKI, 2009; PINO, 2006).

Esse período de intensa atividade criadora ocorre de maneira dialógica (BAKHTIN, 2010a; 2010b; VOLÓCHINOV, 2017), assim como todos os demais momentos da vida. Afinal, “toda voz (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos)” (SOBRAL, 2009, p. 33). Diante desses pressupostos, consideramos que o sujeito se constitui nas relações que mantém com outros, através da linguagem em um contexto socio-histórico.

A constituição do sujeito é pensada, neste artigo, a partir de uma interação com a sociedade, ou seja, nos constituímos por meio dela

ao mesmo tempo que, a partir de nossos atos, passamos a constituí-la. Somado a isto o fato de que, ao nos depararmos com contextos nunca antes vividos, necessariamente criaremos; acreditamos também que é a partir das reflexões acerca das experiências vividas que a professora principiante aprende seu ofício e constrói saberes docentes necessários à prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos, uma professora iniciante pesquisou como se constituiu professora também através das reflexões sobre as suas experiências (DEWEY, 2010; ZAMBRANO, 2011; LARROSA, 2002; 2009), socializadas no cotidiano escolar, a partir da escrita de narrativas e da pesquisa narrativa sobre a própria prática, sempre em diálogo com outros sujeitos. A produção das narrativas reflexivas sobre a prática de ensino e a investigação narrativa, realizadas pela professora, evidenciaram o saber da experiência (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2013) que ela construía à medida que vivenciava e pensava o cotidiano da escola. Este artigo, portanto, objetiva revelar como ocorreu esse processo de construção de saberes da experiência, ao apresentar esse percurso investigativo orientado pela perspectiva narrativa.

O início da docência

Discutiremos o tema do início da docência, em um primeiro momento, a partir de três diferentes abordagens: da carreira (HUBERMAN, 2007), da socialização (MARCELO, 1998; 2007; 2009) e dos saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2010). Posteriormente, abordaremos o assunto a partir do saber da experiência (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2013).

Huberman (2007) enfatiza a existência de fases pelas quais a profissional passa, no de-

¹ Neste artigo, optamos por usar o gênero feminino para nos referirmos as/aos profissionais da educação, vez que a grande maioria desta categoria é composta por mulheres.

correr de sua carreira. Discorre que, primeiramente, existe a fase da exploração, na qual pode prevalecer o estado de sobrevivência (confrontação com a situação real e toda a sua complexidade); ou o estado de descoberta (o entusiasmo inicial, a exploração do novo). Após esse momento, a professora iniciante passa por uma fase de estabilização, havendo um momento de aumento do grau de liberdade da profissional a partir de um sentimento de competência. Na fase de diversificação, considera-se que a profissional deixa de ser uma professora iniciante, estreando uma série de experiências inovadoras, organizando as aulas de outras maneiras, enfim, diversificando.

Marcelo (1998; 2007; 2009), ao discorrer sobre esse período, a partir de uma perspectiva de socialização, justifica que, em contato com os estudantes e com as outras profissionais da escola, a professora iniciante passa a conhecer a cultura escolar. Além disso, o autor enfatiza que além do processo de inserção integrar a professora iniciante à cultura escolar, esse também deve ser “un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión”² (MARCELLO, 2007, p. 36).

Tardif enfatiza que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (2010, p. 57). Sendo assim, os saberes são temporais, pois é com o tempo de trabalho que vão sendo progressivamente dominados. Ao se referir às professoras iniciantes, revela que a estruturação do saber experiencial é mais importante justamente no início da carreira, uma vez que “a experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

2 Tradução livre: um período de investigação, crescimento, inovação e reflexão.

Os autores mencionados indicam, de certa forma, que a experiência constitui o sujeito como professor. Isso é revelado por Huberman (2007), ao escrever que a professora iniciante passa por fases e que só depois de um tempo é capaz de diversificar; por Marcelo (2007), a partir do argumento que é nas aulas e no cotidiano da escola com os outros que a docente passa a incorporar a cultura escolar; e, também, por Tardif e Raymond (2000), ao discorrerem sobre o saber experiencial. Aprende-se a ser professora, portanto, também pela experiência de ser professora.

Nesse processo de aprender a ser docente destacamos o que Zambrano (2008), Larrosa (2002) e Contreras (2013) denominam como saber da experiência. Contreras (2013) discorre que as professoras se relacionam com muitas dimensões da profissão docente, durante a prática, dimensões que não pertencem a uma determinada disciplina.

Se trata, más bien, de que el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación en el desarrollo de la misma tienen otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego, y que este saber, este modo de saber, no es de la misma naturaleza que el saber disciplinar.³ (CONTRERAS, 2013, p. 127)

Esse outro modo de saber, não relacionado a disciplinas, é o saber que vem da experiência, um saber construído por meio de uma ação reflexiva sobre o vivido. Ademais, o saber da experiência é um saber da alteridade

3 Tradução livre: Se trata, antes, de que o modo de relação com a realidade educacional e as formas de vivência e implicação no desenvolvimento dela têm outros ingredientes, outros modos de saber (que envolvem o pessoal e o situacional, o encontro e as relações subjetivas em mudança, o inesperado, o ambíguo e o incerto etc.) que se colocam em jogo, e que este saber, este modo de saber, não é da mesma natureza que o saber disciplinar.

(SKLIAR; LARROSA, 2009), “pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por si mismo en relación con eso otro”⁴ (CONTRERAS, 2013, p. 130).

Não basta termos experiências, portanto, para que a construção de saberes ocorra a partir delas. A necessidade de refletir sobre a própria experiência, sempre em diálogo com outros, se faz ação indispensável para a formação docente, bem como para a construção de saberes, no cotidiano escolar, a partir do já vivido.

A experiência e o saber da experiência

Ao explicar o que vem a ser uma experiência, Dewey (2010) menciona que apesar de cada uma ser singular, elas possuem aspectos comuns. Para ele, as condições para que a experiência seja de fato experiência são: o aspecto da continuidade (uma parte leva a outra); somado ao aspecto da interação (a experiência é resultado da interação do sujeito com alguém, algo, ou determinada situação).

Na perspectiva deweyana, existem experiências estéticas e inestéticas. O autor faz uso de uma metáfora para abordar o assunto, explica que se uma pedra rola morro abaixo trata-se de uma atividade prática. Mas se a mesma pedra, ao rolar, está atenta ao que encontra pelo caminho, às variáveis que podem modificar o seu curso e, ademais, se relaciona o final com o que veio antes, ela teria uma experiência com qualidade estética, uma experiência singular.

Já, segundo María Zambrano a experiência é a “unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento”⁵ (2011, p. 61). Ao que a au-

tora propõe, podemos relacionar o que afirma Jorge Larrosa (2002; 2009), quando menciona que a experiência supõe um acontecimento, algo que não parta do “eu”, que seja exterior; ao mesmo tempo em que supõe algo que passe ao “eu”. Portanto, a experiência consiste em um acontecimento exterior que passa ao “eu”. Consiste em um movimento de ida e volta, na medida em que o eu vai ao encontro do que se passa (vida) e volta porque o que ocorreu produziu efeitos nele (pensamento) (SIMAS, 2018).

Além de supor um acontecimento, a experiência ainda pode ser entendida, através de Heidegger, não como algo que se tem, mas sim como algo que se faz, “hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello”⁶ (1987, p. 143). Neste sentido, o autor entende que algo alcança o sujeito, se apossa dele (com a sua autorização) e, de alguma maneira, o transforma.

Contreras (2013), por sua vez, aborda o conceito de saber da experiência. O autor chama a atenção para o fato de que o termo experiência, por vezes, é utilizado para se referir a tudo o que se vive na vida real e revela que ele próprio não o entende desta maneira.

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que *se hace*, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo

4 Tradução livre: Mas é um saber que não somente se pergunta pelo outro, mas também por si mesmo em relação com este outro.

5 Tradução livre: a unidade cada vez mais íntima e bem-sucedida de vida e pensamento.

6 Tradução livre: fazer significa aqui: sofrer, padecer, aceitar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa.⁷ (CONTRERAS, 2013, p. 129)

Sendo assim, o saber da experiência não é acumulação de saberes práticos. É um saber que se constitui no questionamento sobre o vivido, a partir da movimentação em busca de novas significações para esse vivido, o que possibilita vislumbrar horizontes de possibilidades, novas ações possíveis.

Neste sentido, entendemos a experiência como algo que pressupõe uma continuidade e uma interação; como uma unidade entre vida e pensamento; como algo que sucede ao sujeito, mas que mesmo que vindo “de fora”, tem sua permissão para que este algo lhe aconteça; e como algo que precisa ser pensado para que os sentidos sejam construídos. Compreendemos ser possível, portanto, um saber da experiência.

Investigação narrativa em diálogo com a experiência

Na investigação narrativa, metodologia utilizada na pesquisa que inspirou este artigo, a narrativa é tanto o fenômeno a ser investigado, como o método utilizado na pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). As narrativas reflexivas da professora iniciante compõem os dados da

7 Tradução livre: Se entendemos a experiência como o acontecimento novo que requer ser pensado para se perguntar sobre o seu sentido; se a entendemos como aquilo que nos ocorre, que nos deixa uma marca, que tem um efeito pessoal; se a entendemos como aquilo que existe no vivido, de tal maneira que foi construindo uma forma de ser e estar diante das situações, uma consciência do significativo que foi aquele vivido; se entendemos a experiência sob estas formas, isto é, como algo que em algumas ocasiões se tem, mas também como algo que se faz, isto é, que requer uma certa disposição de ânimo para perguntar sobre e pensar aquele vivido, podemos alcançar algo da natureza de um modo não indiferente de estar no mundo e de viver; um modo que não deixa simplesmente que as coisas passem, mas que está unido ao modo de se pensar diante do que nos passa.

pesquisa, bem como a metodologia utilizada é narrativa. Ao pesquisar, os pesquisadores criam narrativas nas quais vão ressignificando, dando sentidos e construindo compreensões a partir dos dados. Dessa maneira, são produzidas narrativas em vários níveis.

En un primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas y construidas colectivamente que se relatan en la investigación escrita, pero los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el *relato de la investigación*.⁸ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 42, grifo dos autores)

A pesquisa narrativa possibilita que o pesquisador movimente-se em várias direções – introspectivamente e extrospectivamente; retrospectivamente e prospectivamente; e situado em um lugar – criando o que Clandinin e Connelly (2011), a partir das características da experiência estética apontadas por Dewey (2010), denominaram como espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Ou seja, ao investigar narrativamente, o pesquisador se desloca entre o social e o individual (aspecto interacional da experiência); entre passado, presente e futuro (aspecto de continuidade da experiência) e em um lugar (aspecto situacional).

Dessa maneira, na pesquisa narrativa, busca-se alcançar todos os níveis (temporais, interacionais e contextuais) da experiência. Assim, no ato de narrar a sua experiência o sujeito reflete sobre ela e a comunica aos outros (CONNELLY; CLANDININ, 1995), interpretando-a e vislumbrando possíveis ações futuras.

Ao eleger essa metodologia para a pesquisa realizada, a professora iniciante, que era também a pesquisadora que investigava a sua própria experiência, escrevia narrativas refle-

8 Tradução livre: em um primeiro nível estão tanto as histórias pessoais com as histórias compartilhadas e construídas coletivamente que são relatadas na investigação escrita, mas nós investigadores estamos obrigados a nos mover para além da explicação do relato vivido para explicar o relato da pesquisa.

xivas sobre o cotidiano escolar que vivenciava, escrita essa que, além de reflexiva, lhe era formativa. Situada em um outro espaço e um outro tempo, reolhando estas narrativas, sob as lentes de uma determinada questão orientadora da leitura, ela pesquisa narrativamente, bem como narrava a pesquisa.

A professora iniciante, desde que ingressou na escola no papel de professora dos primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública, do interior do Estado de São Paulo, começou a escrever narrativas reflexivas sobre o cotidiano escolar.

Essas narrativas eram partilhadas com um grupo de interlocutoras, através de e-mails. Esse grupo era composto por profissionais da educação: professoras da educação básica, professoras do ensino superior, coordenadoras pedagógicas, formadoras de professores e formadoras de coordenadoras e orientadoras pedagógicas.⁹ Após a leitura das narrativas, as integrantes do grupo respondiam à professora: indagando-a, sugerindo mudanças, aconselhando-a e partilhando experiências. Esses movimentos foram possíveis pelo pertencimento da professora e das integrantes do grupo a um mesmo grupo de estudos e pesquisas em educação, o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A professora escrevia porque este ato a auxiliava a construir compreensões acerca de como se constituía no e pelo trabalho e com os outros; tinha uma pergunta, um caminho investigativo e buscava construir conhecimentos. Tratava-se, portanto, de uma pesquisa narrativa sobre a própria experiência. Dessa maneira, tanto as narrativas quanto as interlocuções são os dados da investigação. Neste artigo, optamos por abordar as análises das narrativas e das interlocuções escri-

tas durante o primeiro ano de docência da professora.

O estudo foi composto por uma análise narrativa e outra paradigmática (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; BOLÍVAR, 2002) dos dados. Na análise paradigmática, a professora e, também, pesquisadora optou por inventariar os dados (PRADO; MORAIS, 2011), construir categorias e analisá-los no programa NVivo,¹⁰ construindo compreensões a partir de uma árdua organização possível através das categorias, também produzidas nos processos de organização e estudo da materialidade disponível. Contudo, este texto se detém no que se refere à análise narrativa dos dados. Ao narrar a experiência e narrar a pesquisa, a pesquisadora conscientizava-se (FREIRE, 1979) sobre aspectos do cotidiano escolar, bem como construía saberes e compreensões da profissão. Esses movimentos eram possíveis pelos atos de narrar e investigar, cotejando textos, narrativas sobre a própria experiência, narrativas das interlocutoras e o texto da pesquisa.

O ato de narrar e a construção de saberes da experiência

Ao narrar reflexivamente as experiências vividas no cotidiano escolar, a docente se colocava num lugar exotópico (BAKHTIN, 2010a). Isto é, distanciava-se da situação vivida e, assim, a partir de um outro lugar e um outro tempo, percebia aspectos (do cotidiano escolar e das relações ali estabelecidas) antes não notados.

Escrever sobre o que dá errado e sobre o que ainda falta, faz com que eu exerça um movimento de pensar e repensar o motivo do insucesso e reflita sobre possíveis mudanças¹¹ na maneira que eu olho e escuto as crianças e na

¹⁰ NVivo é um software que auxilia na organização e na análise dos dados de pesquisa.

¹¹ Alguns trechos das narrativas da professora aparecerão negritados. Optamos por destacá-los uma vez que evidenciam os saberes da experiência que ia construindo ao narrar e socializar essas narrativas.

⁹ Opta-se por apresentar os diversos cargos no gênero feminino, uma vez que a maioria dos integrantes do grupo era constituída por mulheres.

minha prática de ensino. Pensar sobre o que não acontece me motiva a buscar o tal caminho partilhado. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

Essas percepções e compreensões construídas a partir da escrita eram possíveis à medida que produzia acabamentos estéticos provisórios (BAKHTIN, 2010a) ao narrar. Os sujeitos e o mundo são inacabados (BAKHTIN, 2010a; FREIRE, 2005), ou seja, estão em constante modificação. Contudo, ao escrever, o sujeito determina um espaço e um tempo sobre o qual vai discorrer e com isso dá um acabamento provisório ao vivido. Eram esses acabamentos que possibilitavam excedentes de visão¹² (BAKHTIN, 2010a) à professora e, a partir deles, era capaz de construir compreensões para o vivido e vislumbrar novas memórias de futuro¹³ (BAKHTIN, 2010a).

Ao narrar reflexivamente o ato da escrita, a professora tinha tomadas de consciência (FREIRE, 1979) sobre esta ação e sobre a maneira como esta a constituía na profissão. Assim, construía saberes docentes bem como saberes sobre o modo como a escrita narrativa reflexiva a formava e a transformava na docência.

Zambrano (1992) argumenta que para que a experiência se atualize o primeiro passo é a percepção do negativo na situação. Contudo, enfatiza que a ação surge quando se enxerga um horizonte: um horizonte que cria um espaço e um tempo. A professora iniciante, em sua narrativa (anteriormente exposta), indica que a escrita reflexiva possibilitava esse movimento exposto pela filósofa. Isso ocorre quando revela que pensar o que deu errado a levava a refletir sobre mudanças, o que lhe permitia

12 Excedente de visão é um conceito bakhtiniano que denomina as percepções, sobre si ou sobre determinados acontecimentos, que os sujeitos passam a ter acesso somente quando se deslocam para um lugar e um tempo distanciados da situação antes vivida ou quando o outro lhe possibilita esse acesso.

13 Memória de futuro é uma projeção que o homem constrói para o seu futuro, isto é, o que, no presente, passa a vislumbrar como futuro possível.

um mínimo de definição para que outras ações pudessem emergir.

Já, pensar em tudo o que deu certo é mais complicado para mim, exige um olhar mais apurado, uma comparação, os pequenos progressos às vezes são mais difíceis de serem notados. A escrita, a reflexão, as fotos e, posteriormente, a leitura do que escrevi me auxiliam a enxergar e a entender os movimentos e os avanços que conquistamos. Sem esses atos de escrever, reler e ressignificar fica difícil alcançar quais foram os progressos, porque acabo esquecendo de como éramos e, assim, parece que não saímos do lugar [...] Foi bom escrever sobre o que deu certo na aula, ao fazê-lo fui me questionando sobre os movimentos que geraram esses avanços. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

A docente discorre que ao recordar o passado comparava-o com o presente, e dessa comparação lhe era possível uma consciência das mudanças ocorridas. Ela afirma, ainda, que ao escrever sobre o positivo da experiência vivida foi possível a reflexão sobre o que motivou esses sucessos. A partir desse saber da experiência, juntamente com a memória de futuro ocasionada ao pensar o vivido, é possível um presente vivo:

Es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él, sin dejarnos tomar de su vértigo. Cuando en un equilibrio dinámico conseguimos unir pasado y futuro, en un presente vivo, como una ancha, honda pulsación.¹⁴ (ZAMBRANO, 1992, p. 23)

Nos trechos anteriores, percebemos que o conhecimento sobre como a escrita a constituía profissionalmente foi sendo produzido justamente no ato de escrever, de narrar reflexivamente o processo de tornar-se profes-

14 Tradução livre: É necessário sustentar o nosso passado, mas só conseguimos quando avançamos para o futuro, quando vivemos com vistas a ele, sem nos deixarmos levar pela sua vertigem. Quando em um equilíbrio dinâmico conseguimos unir passado e futuro, em um presente vivo, como uma larga e profunda pulsação.

sora. Ao narrar o passado para compreender o presente, a professora refletia sobre seus atos, sobre as respostas dos estudantes aos seus atos, construindo compreensões sobre o fato das ações terem obtido êxitos ou não. Nesse movimento reflexivo, ela passava a ressignificar o vivido e a pensar em possibilidades para o futuro. O aspecto da continuidade da experiência era algo, portanto, reflexivamente pensado e repensado no ato de escrever narrativamente.

Precisamos destacar, como já anunciado, que esses saberes provenientes da experiência são saberes da alteridade, construídos no diálogo com o grupo de interlocutoras, com a comunidade escolar, sobretudo com as crianças. Quando escrevia as narrativas, a professora recordava as falas e as ações dos estudantes para, assim, construir compreensões sobre o que cada um dos atos lhe indicava sobre a própria prática e sobre as relações. Refletia, assim, sobre o aspecto interacional da experiência. No excerto de narrativa seguinte, a docente compreende que os outros sempre agem em resposta a alguém ou a alguma coisa, nas relações que estabelecem.

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode me ajudar a responder essa pergunta? O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também? E o que foi ruim, será que as crianças também acharam ruim? (Trecho de narrativa da professora)

Posteriormente, a professora percebe, através do que indicam as crianças, quais mudanças deveriam ocorrer para que ela pudesse possibilitar um ensino pautado não somente

nas necessidades de cada um dos educandos, mas ainda nas necessidades coletivas.

[...] Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças. Tentei me lembrar das atividades em que elas realmente se envolveram, dos momentos em que consegui atingi-las: quando mediram os objetos da sala com barbante de 1 metro de comprimento, com a intenção de descobrirem o que media 1 metro, o que media mais de 1 metro e o que media menos; quando mediram os objetos com barbantes de 10, 20 e 30 centímetros e descobriram quantos centímetros cabem em um metro [...] e, ainda, nos momentos de leitura, quando todas ficam ansiosas esperando o final da história do dia. Essas atividades, então, teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para a maioria das crianças. Ou seja, somente as atividades providas de sentido para as crianças, somente aquelas nas quais se sentem pertencentes ao processo de realização e, ainda, aquelas que julgam que servirão para algo, poderão prover alguma aprendizagem. Preciso me ater às atividades que provenham das necessidades dessas crianças e do contexto a que pertencem. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

No ato de narrar a própria experiência, a professora compreendia como iam se dando as relações no cotidiano escolar, porque neste exercício reflexivo considerava os outros como sujeitos agentes que a constituíam na profissão, que a ajudavam a ser uma professora melhor do que antes para cada um deles. Através de uma escuta (PONZIO, 2010) e um olhar sensíveis para os atos dos estudantes, de ouvinte tornava-se falante, afinal “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente” (BAKHTIN, 2010a, p. 271).

Não somente através da devolutiva das crianças que a docente pensava em seus modos de ser e fazer na escola, mas também a partir do que diziam suas interlocutoras, após lerem as narrativas compartilhadas.

O que pude notar é que no primeiro dia houve três ‘acertos’: a leitura da história dos monstros, o reconhecimento do P¹⁵ como capaz de ser importante no trabalho coletivo e a percepção de que as crianças parecem estar lutando para chamar a sua atenção. Daí eu tiraria 3 encaminhamentos:

- Só ler coisas instigantes, de suspense, de aventura, inusitadas [...], nada que possa não prender a atenção completamente.
- Propor talvez algo do tipo ‘rede de saberes’, em que cada um diga o que sabe fazer muito bem, qualquer tipo de coisa, e se inscreva para ensinar aos demais [...] podem fazer uma apresentação coletiva para outra classe.
- Eu faria também uma ‘Hora da Curiosidade’, em que você traria informação de coisas que eles jamais poderiam supor que existam e instigaria-os a pesquisarem, com os familiares ou na própria escola, coisas muito curiosas. Daí poderia sair um projeto simples (mas geralmente poderoso para engajar os alunos) de ‘Você sabia?’, que são textos muito curtos, que, se eles não souberem escrever, você pode ajudá-los no registro. (Trecho da carta de uma integrante do grupo de interlocutoras em resposta à leitura de uma narrativa da professora)

Bakhtin (2010a) diz que a compreensão e a avaliação são inseparáveis e constituem um ato único. Ou seja, o sujeito que construirá uma compreensão já possui a sua visão de mundo, o que determinará a avaliação que fará. Contudo, não podemos excluir a possibilidade de mudança (ou até abandono dos pontos de vista que tinha) pelo que surge (BAKHTIN, 2010a). Os interlocutores – fossem as crianças, a comunidade escolar ou o grupo de interlocutoras – apresentavam à professora iniciante outras percepções das relações estabelecidas na escola. A partir do seu repertório, a professora realizava uma avaliação de tudo o que lhe dis-

ponibilizavam e atribuía novos sentidos aos modos de ser e fazer na escola, vivendo um processo de constante mudança, o que, por sua vez, também gerava mudanças no seu trabalho e nas relações estabelecidas.

Nesses atos de exercer um olhar e uma escuta sensíveis, narrar reflexivamente a própria experiência, compartilhar seus escritos e estar atenta aos sentidos que surgiam nos diálogos com as crianças e o grupo de interlocutoras, a docente iniciante construía saberes através da experiência.

Ensinei uma vez na semana passada, somente umas cinco aprenderam. Conversando com uma professora mais experiente, ela me ensinou outro jeito de ensinar tabuada e, hoje, cheguei super animada para ensiná-las novamente. Todas entenderam, ficaram muito entusiasmadas e começaram a resolver a tabuada do dois, do três e do quatro. Percebi o quanto são capazes, como tudo é possível, é necessário somente que nós – professoras – entendamos que as crianças não têm a lógica do conhecimento já pronto, estão construindo este conhecimento... (Trecho de narrativa escrita pela professora)

[...] Dessa maneira, privando-as de algumas organizações e momentos que seriam necessários para algumas aprendizagens, consegui fazer com que prestassem atenção ao invés de ficarem “guerreando” pela sala. Percebi que precisava privá-las de coisas que eu achava ideais e necessárias, porque elas careciam de outras coisas básicas que, talvez, sejam pré-requisitos para o que eu queria que elas fizessem e para como eu queria que se organizassem. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

As narrativas anteriores revelam dois saberes construídos na experiência. Primeiramente, o entendimento de que é necessário possibilitar momentos em que as crianças testem suas hipóteses e construam os conhecimentos passo a passo para que, de fato, aprendam ao invés de reproduzi-lo. Depois, a compreensão de que, em algumas ocasiões, não é possível apresentar para as crianças diversas inovações

15 É importante destacar que, neste artigo, aparece somente a inicial do primeiro nome das crianças.

(diferentes modos de ser e fazer na escola) de uma vez, mas sim, partir da organização que os educandos já praticam e, pouco a pouco, ir questionando-a e mudando com eles. Esses, juntamente com os destacados anteriormente, são saberes da experiência que foram sendo construídos no processo apresentado anteriormente: ao refletir, através da escrita narrativa e em diálogo com outros, sobre a continuidade e a interatividade da experiência.

São saberes sempre nascentes, sempre em renovação “y que revelan una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa”¹⁶ (CONTRERAS, 2013, p. 129). É preciso mudar através das experiências, pois, muitas vezes, a avaliação e a compreensão do novo deslocam o sujeito para diferentes pontos de vista, possibilitando movimentos outros.

Considerações

E o pior que pode acontecer a alguém que tenha pretensões literárias ou poéticas é que lhe digam: ‘isto não é poesia, poderá ser o que queiram, mas não é poesia’, ou no caso de um pintor: ‘isto não é pintura’. Todos os poetas e pintores que modificaram o que se chama ‘poesia’ ou o que significa ‘pintura’ escutaram afirmações como essas. Porque em todos esses lugares, cada vez que alguém leva sua prática a sério, o que é colocado em questão é justamente a fronteira do que seria a filosofia, poesia ou pintura. Coloca em questão justamente a definição padrão do que cabe dentro da filosofia, dentro da pintura, dentro da poesia. Por isso, são precisamente todos esses questionadores de fronteiras os que ampliaram o âmbito do visível – ao ensinar-nos a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao ensinar-nos a pensar de outro modo – e o âmbito do dizível, ao ensinar-nos a falar de outro modo. (LARROSA, 2003, p. 106)

16 Tradução livre: e que revelam uma qualidade essencial do saber pedagógico necessário: aquele que ajuda a viver em sua novidade as circunstâncias sempre em mudança da nossa tarefa educativa.

Um paradigma compreensivo eclodiu na década de oitenta, quando a noção de ciência positivista começou a ser contestada, pois os referenciais teóricos e metodológicos das ciências naturais já não eram vistos como meios para compreender as questões das ciências sociais (PINEAU, 2006). Apesar disso, em alguns contextos, ainda encontramos resistência, quando se trata da pesquisa sobre a experiência, da pesquisa narrativa e da pesquisa sobre a própria experiência.

Já, da perspectiva aqui posta, acreditamos que essas metodologias e esses tempos e espaços de produção de conhecimentos (a partir da própria prática e da experiência) encontram-se no âmbito da fronteira do que é considerado pesquisa (LARROSA, 2003). A pesquisa narrativa, o saber da experiência e a pesquisa da professora não estão posicionados na definição padrão da pesquisa científica. Precisamos ampliar o âmbito do visível, olhar de outro modo para as relações, as experiências e os saberes possíveis a partir delas, e, para isso, precisamos falar de outro modo e, por que não, pesquisar de modo outro? É necessário pesquisar de um modo mais coerente com o objetivo da pesquisa.

Acenamos para a necessidade de trazer para dentro da pesquisa a pluralidade que existe nos contextos sociais investigados. No caso em questão, para compreender quais os saberes construídos pela professora iniciante, foi imprescindível que a voz da professora, as vozes das crianças e das suas interlocutoras em diálogo com ela estivessem presentes na pesquisa. São os agentes do contexto da investigação, situados num tempo e num espaço também pesquisados, que nos farão compreender os meios, quais as mudanças necessárias e quais as ações possíveis de se realizarem no início da docência.

Consideramos o que diz Zambrano sobre o homem se encontrar vivendo de um passado

em direção a um futuro e sobre o fato de que para as “condenaciones y errores del pasado sólo da remedio el porvenir, si se hace que ese porvenir no sea una repetición, reiteración del pasado, si se hace que sea de verdad porvenir”¹⁷ (1992, p. 14). Diante disso e do estudo realizado, podemos afirmar que a pesquisa narrativa da professora, sobre o vivido, ao trazer as vozes dos sujeitos do cotidiano escolar para auxiliá-la a pensar a experiência, possibilita um “porvenir”. A reflexão compartilhada sobre o passado potencializava a visão de possíveis futuros e, para alcançá-los, fazia-se necessário construir um presente inédito.

Pela experiência, pelo ato de narrar a experiência e pelos outros, a professora iniciante constituía-se na profissão. A narrativa reflexiva compartilhada possibilitava que o vivido lhe acontecesse ao invés de passar despercebido. A reflexão permitia:

La propia vivencia de la formación como lugar y oportunidad de experiencia, como vivencia compartida y pensada, de tal modo que se pueda vivir el transito de la experiencia, a la generación de un saber vinculado a ella; y también como la oportunidad de una consciencia acerca de estos procesos de creación de saber que proporcionan pistas pedagógicas acerca de la fuerza profunda y multidimensional que adquiere un saber cuando se ha participado en su gestación y ha adquirido un sentido personal y social como grupo.¹⁸ (CONTRERAS, 2013, p. 133)

As narrativas revelaram os saberes construídos na/pela experiência, saberes sempre

da alteridade, saberes gerados a partir “de un pensar en relación con lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad”¹⁹ (CONTRERAS, 2013, p. 128). A escrita não só os evidenciou, mas era também através dela que eles foram construídos. Assim como esses saberes, o processo pelo qual a professora passou, ao tornar-se professora no e pelo trabalho, não foi somente revelado mas, ainda, constituído no ato de narrar reflexivamente.

Pesquisar narrativamente como a professora iniciante aprende a ser professora, através da experiência vivida, é um ato que se encontra na fronteira. Podemos dizer que se encontra na fronteira porque, diferentemente da ciência positivista, nessa investigação não se buscou generalizações, mas sim compreensões. Entendemos que nas ciências humanas não devemos buscar sempre a instauração de *istinas* (BAKHTIN, 2010b), verdades universais. Sujeitos inacabados (BAKHTIN, 2010a; FREIRE, 2005), em constantes modificações, fazem também das relações e das ciências humanas, relações e ciências sempre em transformações, nunca estáticas. É importante que a pesquisa em ciências humanas esteja sempre na fronteira, sempre questionando o passado, pensando o futuro e, assim, inventando presentes. É preciso a busca por construir compreensões, pela construção de *pravdas* (BAKHTIN, 2010b), ou seja, verdades dos momentos dados, sujeitas a transformações conforme transformam os sujeitos e o meio e são transformadas por estes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ,

¹⁹ Tradução livre: de um pensar em relação com o vivido como modo de ampliar a consciência da realidade.

¹⁷ Tradução livre: condenações e erros do passado só o futuro dará um remédio, se é feito com que esse futuro não seja uma repetição, reiteração do passado, se é feito com que seja realmente um futuro.

¹⁸ Tradução livre: A própria vivência da formação como lugar e oportunidade de experiência, como vivência compartilhada e pensada, de tal modo que se possa viver o trânsito da experiência, para a geração de um saber vinculado a ela; e também como a oportunidades de uma consciência acerca destes processos de criação de saber que proporcionam pistas pedagógicas acerca da força profunda e multidimensional que adquire um saber quando se participou na sua gestação e se adquiriu um sentido pessoal e social como grupo.

- Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación – Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, António. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa – Experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. (Eds.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al hablar**. Barcelona: Serbal, 1987. p. 141-194.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.
- LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-44.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.
- MARCELO, Carlos. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **Docencia**, n. 33, p. 27-38, 2007.
- MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO, C. (Ed.). **El profesorado iniciante – inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 07-58.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Campinas: **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.
- PONZIO, Augusto. Procurando uma palavra outra. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.
- SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora -iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora**. 2018. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2009.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Edu-**

ção & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, María. **Persona y democracia**: la histo-

ria sacrificial. Barcelona: Anthropos, 1992.

ZAMBRANO, María. **Hacia un saber sobre el alma**. Madri: Alianza Editorial, 2008.

ZAMBRANO, María. **Notas de un método**. Madri: Editorial Tecnos, 2011.

Recebido em: 28.08.2018

Aprovado em: 22.05.2019

Vanessa França Simas é Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Prefeitura Municipal de Campinas e pesquisadora do GEPEC/FE/UNICAMP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). e-mail: vanessafsimas@gmail.com

Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária – sala do GEPEC, Campinas, SP. CEP: 13083-865 Telefone: (19) 996150458.

Guilherme do Val Toledo Prado é Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). e-mail: gvptoledo@gmail.com

Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária – sala do GEPEC, Campinas, SP. CEP: 13083-865. Telefone: (19) 99731-8714

Jesús Domingo Segovia Professor Catedrático de Universidade. Professor da Faculdade de Ciências da Educação – Universidade de Granada e pesquisador do Grupo de Investigación Formación Centrada en la Escuela (FORCE). e-mail: jdomingo@ugr.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja, s/n, 18071, Granada, España – Despacho 213. Telefone: +34 958244177

APRENDENDO A SER PROFESSOR: UMA INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICO-NARRATIVA COM INSTRUMENTISTAS

■ VANESSA WEBER

<https://orcid.org/0000-0002-3841-9400>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Apesar dos cursos de Bacharelado em Música não objetivarem a formação para a docência, o trabalho do egresso com o ensino do instrumento é um caminho profissional trilhado por muitos instrumentistas. A partir dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o processo de construção da docência do bacharel em instrumento, este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre percursos formativos e apresentar possíveis caminhos de construção da docência do bacharel em instrumento. A investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) foi utilizada como metodologia para a realização da pesquisa e para a construção das narrativas de três professores de instrumento. Como resultados, percebeu-se que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência, de construir-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se professor por meio da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados à docência por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica.

Palavras-chave: Construção da docência. Saberes docentes. Narrativas. Professor de instrumento. Investigação biográfico-narrativa.

ABSTRACT

LEARNING TO BE A TEACHER: A BIOGRAPHICAL-NARRATIVE INVESTIGATION WITH INSTRUMENTALISTS

Even though the Music Bachelor's degree courses do not aim at teaching education, the newly graduate work with teaching the instrument is a professional path taken by many instrumentalists. Starting from the results of a research which sought to understand the teaching process of the Bachelor's degree in instrument, this paper aims to present and reflect upon the formative paths and present possible ways of constituting the teaching of the Bachelor's degree in instrument. The biographical-narrative investigation (BOLÍVAR; DOMINGO;

FERNÁNDEZ, 2001) was used as methodology to conduct the research and to build the narrative of three instrument teachers. As results, it was noticed that there is not only one way to become a teacher, that is, to learn how to teach, to build a teacher. Every bachelor in musical instrument becomes a teacher through the building up and mobilization of knowledge, which are integrated to teaching through the education process, the shared experiences with teachers and classmates and the experience with the pedagogical practice.

Keywords: Becoming a teacher. Teaching knowledge. Narratives. Instrument teacher. Biographical-narrative investigation.

RESUMEN **APRENDIENDO A SER PROFESOR: UNA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA CON INSTRUMENTISTAS**

A pesar de los cursos de Licenciatura en Música no objetivan la formación para la docencia, el trabajo del egresado con la enseñanza del instrumento es un camino profesional trillado por muchos instrumentistas. A partir de los resultados de una investigación que buscó comprender el proceso de construcción de la docencia del licenciado en instrumento, este artículo tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre recorridos formativos y presentar posibles caminos de construcción de la docencia del licenciado. La investigación biográfica-narrativa (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) fue utilizada como metodología para la realización de la investigación y para la construcción de las narrativas de tres profesores de instrumento. Como resultados, percibí que no existe una única forma de convertirse en profesor, es decir, de aprender la docencia, de construirse profesor. Cada licenciado en instrumento se convierte en profesor a través de la construcción y la movilización de saberes, los cuales se integran a la docencia por medio de la formación, de las vivencias junto a profesores y colegas, y de la experiencia con la práctica pedagógica.

Palabras clave: Construcción de la docencia. Saberes docentes. Narrativas. Profesor de instrumento. Investigación biográfica-narrativa.

Introdução

Todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31)

A tendência de se acreditar que saber tocar um instrumento possibilita a docência do mesmo, apontada na epígrafe, instigou a reflexão sobre a formação do professor de instrumento

e sobre a construção da docência do bacharel em instrumento. Em nossa sociedade, ao se procurar um professor de instrumento, geralmente encontram-se músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, no caso, em cursos de bacharelado em instrumento. Além disso, tendo como referência mi-

nha própria vivência como bacharel e professora de instrumento, surgiram alguns questionamentos: como e por que o bacharel se torna professor de instrumento? Como o curso de bacharelado influencia e contribui para a formação docente do instrumentista? Quais os percursos formativos dos professores bacharéis? Como ocorre a construção da docência do professor bacharel? Assim, neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A partir das narrativas de três professores, busquei refletir sobre seus percursos formativos e apresentar possíveis caminhos de construção da docência do bacharel em instrumento. Para isso, o texto foi organizado em cinco seções: na primeira, apresento o referencial teórico e uma breve revisão de literatura; a segunda seção compreende a metodologia utilizada na pesquisa e a terceira apresenta os percursos formativos dos três professores. Na quarta seção, apresento a perspectiva dos colaboradores sobre a atuação docente do bacharel e encerro o texto com breves considerações em torno do “ser professor de instrumento”.

A construção da docência e os saberes mobilizados nas práticas do professor

As pesquisas sobre formação e saberes docentes surgem em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990 (NUNES, 2001), período em que a perspectiva de ter o professor como sujeito e como foco de estudos em meio às investigações pedagógicas se amplia.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos

relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

Inicialmente, os estudos eram realizados sobre o ensino, os materiais didáticos utilizados em aula, os métodos de trabalho, ficando o professor em segundo plano. Nóvoa (1992) menciona que as investigações eram feitas para além do professor e que a profissão docente era reduzida a “um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1992, p. 15). A partir das décadas de 1980 e 1990, o professor passa a ser foco nas pesquisas em Educação. Surgem os estudos em torno da história de vida dos professores, analisando as trajetórias e os processos formativos a partir da “voz” do próprio docente. Neste contexto, ao fazer referência à formação para a docência, parto do pressuposto de que esta ocorre ao longo da vida, de modo que se está continuamente aprendendo a ser professor, aprendendo os saberes necessários à prática pedagógica (TARDIF, 2012). Assim, a aprendizagem relacionada ao que é ser professor e os processos formativos para a docência iniciam-se antes mesmo da formação acadêmico-profissional,¹ ocorrendo desde a infância, junto à família, e no período da escolarização, momento em que se vivencia a escola como aprendiz.

1 O termo “formação acadêmico-profissional” é utilizado conforme Diniz-Pereira (2008, p. 255). Com relação à formação docente, o autor critica o termo “formação inicial”, visto que essa formação se inicia “muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior”. Dessa forma, defende o uso do termo formação acadêmico-profissional “para essa etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior”.

Neste sentido, não considero que o ingresso na graduação seja a fase inicial ou única da aprendizagem docente, mas que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (MIZUKAMI, 2008, p. 389). Em face disso, compreendo que a aprendizagem da docência, denominada neste texto como *construção da docência*, ocorre por meio de um conjunto de processos formativos que se configuram como experiências com as quais os professores constroem sua identidade profissional e adquirem saberes voltados à ação docente. Desta forma, o processo de aprender a ser professor não pode ser generalizado, visto que os caminhos de cada profissional, percorridos durante a trajetória formativa e a aprendizagem da docência, são distintos. Neste sentido, os processos formativos e a construção da docência foram abordados:

[...] na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes. (ISAIA; BOLZAN, 2010, p. 12)

Assim, percebo a construção da docência como um processo sistemático, longitudinal, que vai além da aquisição e mobilização de conhecimentos, ou seja, que envolve a sensibilidade docente e a reflexão permanente sobre a prática. Um dos aspectos centrais da construção da docência refere-se aos saberes mobilizados na prática pedagógica, os quais surgiram como interesse de pesquisas no mesmo

momento em que os estudos sobre formação de professores e aprendizagem docente passaram a ter o professor como elemento central. Nunes (2001) afirma que na perspectiva de “analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente” (NUNES, 2001, p. 29).

Ao estudar os saberes docentes dos professores de instrumento, tornou-se importante o conhecimento e a definição do que é saber. Para isso, adotei a perspectiva de Tardif (2012, p. 60) que, apesar de salientar a dificuldade de se produzir um conceito que venha a satisfazer todos os pesquisadores, visto que cientificamente ninguém sabe com certeza o que é um saber, propõe uma definição atribuindo “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

No que tange às pesquisas realizadas sobre os saberes mobilizados na docência, dois postulados fundamentais têm sido observados: 1) existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum; e 2) a determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente. Somado a isto, Gauthier et al (2006, p. 78) salientam a importância da identificação desses saberes e apontam como implicações dessas pesquisas: “melhoria da qualidade de ensino, diminuição da evasão escolar, melhor formação inicial, melhoria do desempenho dos alunos e profissionalização do ofício de professor e, finalmente, assim esperamos, benefício para a sociedade como um todo”.

Com relação à definição e categorização dos saberes docentes, Tardif (2012) afirma que o saber dos professores é plural, formado por um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da *formação profissional* englobam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são saberes adquiridos pelos professores nas instituições de formação. Os saberes *disciplinares*, adquiridos ao longo da formação, representam os diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas, como por exemplo: matemática, física e história. Os saberes *curriculares* representam os programas escolares, ou seja, os objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam e “que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38). Por fim, os saberes *experienciais* são conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente. A categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2012) é apontada também por Gauthier et al (2006), que acrescentam o *saber da ação pedagógica*, caracterizado como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que ele se torna público e é testado através de pesquisas em sala de aula” (GAUTHIER et al, 2006, p. 33).

Com relação aos saberes mobilizados especificamente pelo professor de instrumento, destacamos o *saber da função educativa* (ARAÚJO, 2006), referente às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento, e o *saber da performance* (WEBER, 2014), saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

A partir da revisão das pesquisas voltadas à formação e compreensão dos saberes mo-

bilizados por professores de instrumento, verificam-se diferentes perspectivas: formação e atuação de professores de piano (OLIVEIRA, 2007); formação e prática de professores de instrumentos de corda (SANTOS, 2008); formação do professor de instrumento, segundo concepções de alunos e professores de curso de licenciatura em instrumento (SILVA, 2011); práticas docentes de bacharéis em música atuantes em orquestras (KOTHE, 2012); saberes e competências da atividade docente do músico-professor (REQUIÃO, 2002); saberes docentes do instrumentista professor (CARVALHO, 2004); saberes pedagógicos na docência em música (BELLO, 2004); saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (ARAÚJO, 2005); e saberes de professores de piano em início de carreira (GEMESIO, 2010).

Além das pesquisas referenciadas, é importante destacar investigações da área da música e educação musical que também tiveram como base a perspectiva metodológica da pesquisa (auto)biográfica. As pesquisas revisadas contribuem com o desenvolvimento dessa perspectiva a partir de diferentes focos de investigação: memórias da educadora musical Ingeburg Hasenack (LIMA, 2013); corporeidade presente em aulas de instrumento no ensino superior, a partir de narrativas de professores de flauta transversal e piano (TEIXEIRA, 2016); narrativas (auto)biográficas de professores de oboé (MOTA, 2017); narrativas religiosas no ensino superior em música a partir de uma abordagem (auto)biográfica (RECK, 2017); biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música e a produção de sentidos para seus processos formativos na graduação (ALMEIDA, 2019), dentre outras.

Caminhos metodológicos

Para compreender os processos de construção da docência dos bacharéis, realizei uma

pesquisa de cunho qualitativo, buscando construir a pesquisa junto a professores de instrumento através da investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico. As metodologias baseadas no método biográfico têm como foco as investigações com fontes pessoais, buscando documentar experiências, acontecimentos e situações. Assim, as pesquisas buscam compreender, através das narrativas dos professores, suas vidas, suas trajetórias de formação, sua construção e identidade docente. Segundo Bolívar e Domingo (2006, p. 6), neste marco *biográfico* estão inseridos:

[...] todos os enfoques e vias de investigação cuja principal fonte de dados se extrai de biografias, material pessoal ou fontes orais, que dão sentido, explicam ou respondem perguntas atuais, passadas ou futuras, a partir de elaborações ou possíveis argumentos com os quais se contam experiências de vida ou histórias vividas percebidas desde a perspectiva de quem as narra.

Neste sentido, através da investigação biográfico-narrativa, o pesquisador privilegia a narrativa dos colaboradores, de forma que “seus relatos de vida e experiência tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que – desde sua perspectiva – têm influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 8).

Como colaboradores da pesquisa foram convidados três bacharéis em Música, formados pela UFSM, os quais atuavam como docentes em diferentes espaços educativos. Para preservar a identidade dos professores, estes foram identificados através de nomes por eles escolhidos. Assim, Jaqueline era professora de violoncelo em um projeto social, na cidade de João Pessoa (PB); Clara, professora de piano em um conservatório em Bagé (RS); e Renato atuava como professor de violino em um curso de extensão universitária

e em uma escola especializada na cidade de Santa Maria, trabalhando com a Metodologia Suzuki.

Sobre a produção das narrativas, destaco que segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 156) “dentre os diversos instrumentos interativos que podem ser empregados na investigação biográfica, a entrevista – em suas diversas variantes e possíveis formatos – é a base da metodologia biográfica”. Assim, as narrativas dos professores colaboradores foram produzidas utilizando-se das *entrevistas biográficas*. Por meio deste tipo de entrevista, que se assemelha a uma conversa, mas na qual a voz do entrevistador permanece em segundo plano, os professores foram incentivados a refletir e rememorar momentos de sua formação e início da docência. Os autores citados apontam que, durante a entrevista biográfica, “o entrevistado ou narrador, induzido ou guiado pelo entrevistador, conta como foi sua vida, em uma totalidade de dimensões mais relevantes, ou resume alguns momentos ou temas específicos, de modo que tenha certa ordem coerente” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 159).

Após receber a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciei o processo de análise e interpretação dos dados. Nesta etapa da pesquisa, tive como base a análise textual discursiva, que corresponde a uma “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). A análise dividiu-se em três etapas: desconstrução e unitarização das narrativas; categorização; e captação do novo emergente, ou seja, etapa na qual descrevemos as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados. A partir de excertos das narrativas, neste artigo, reflito sobre os percursos formativos, os saberes docentes e

os caminhos percorridos pelos três professores entrevistados em seu processo de construção da docência, apresentando situações de aprendizagem e vivências com a música, de forma que o leitor possa compreender como ocorreu o processo de aprendizagem docente dos três bacharéis entrevistados, processo que pode servir de referência para outros professores.

Como já mencionado, a construção da docência está relacionada a processos formativos e à aquisição e mobilização de saberes docentes. Assim, para conhecer como ocorre esse processo de construção e aprendizagem docente, o pesquisador precisa conhecer as trajetórias vividas pelos professores, ou seja, precisa compreender as formas como os indivíduos reconstroem de maneira subjetiva os acontecimentos de sua vida que julgam significativos. Nesse contexto, a investigação biográfico-narrativa mostrou-se apropriada para este estudo, visto que por meio desta perspectiva tive a possibilidade de conhecer os aspectos significativos da vida dos professores por meio de suas próprias narrativas.

Percurso formativo do processo de tornar-se professor

Nesta seção, a partir de excertos das narrativas dos professores, busco apresentar e refletir sobre como vem sendo trilhada a trajetória formativa de cada um dos bacharéis, discorrendo sobre os diferentes caminhos que os levaram à aprendizagem da docência e possibilitaram que se tornassem professores de instrumento.

Caminhos que levaram Jaqueline à docência

A aula veio de ingrediente surpresa e no início foi um choque, mas depois, a aula acabou se tornando tão atrativa quanto a orquestra. (Jaqueline)

A família de Jaqueline sempre esteve envolvida com a música. Com o avô músico e o pai que tocava violão, foi incentivada desde criança a estudar algum instrumento. Aos sete anos de idade, iniciou seus estudos musicais através da flauta doce, só parando seis anos depois, quando iniciou os estudos de violão. Nos dois primeiros anos com a flauta doce, teve aulas com uma professora que, além do instrumento e da teoria musical, trabalhava com atividades relacionadas à educação musical geral durante as aulas. Jaqueline conta que uma vez por mês todos os alunos desta professora eram reunidos para realizar atividades que envolvessem ritmos, percussão corporal, jogos de mãos e copos etc. Após a família mudar para outra cidade, Jaqueline passou a ter aulas com uma professora que organizava a aula de flauta doce de uma forma mais tradicional.

E ela tinha mais esse método tradicional, mesmo, e ela era mais, assim, certinha em tudo, sabe? A gente tinha um caderninho, que ela anotava todas as coisas que a gente fazia em aula, essas coisas assim, eu lembro muito. Ela exigia muito que a gente viesse com unha bem-feita, bem cheirosa, essas coisas, sabe? Aquela figura de professor de música, assim, meio carrasco, mas ela sempre foi muito legal com a gente, mas ela era sempre mais exigente. Já a outra profe era mais, profe assim, de iniciação musical, mesmo, sabe? Mais queridona. (Jaqueline)

Como a aprendizagem para a docência ocorre durante toda a vida do professor, desde estas primeiras aulas de flauta doce, mesmo sem saber que atuaria com a docência do instrumento, Jaqueline vivenciava diferentes metodologias de ensino, as quais permanecem como lembranças e referências no momento em que atua como professora. Nesse sentido, percebo que o saber da tradição pedagógica se inicia desde as primeiras aulas de instrumento dos bacharéis, mesmo que essas aulas ainda não sejam do instrumento que agora ensinam.

Com 12 anos de idade, Jaqueline passou a fazer aulas de violão, estudo que durou cerca de dois anos. Foi no ano em que parou de estudar violão que Jaqueline conheceu e passou a se interessar pelo violoncelo. Após assistir a um concerto da OSPA² em sua cidade e hospedar uma violoncelista da Excursão Artística do Instituto de Educação Ivoti em sua casa, Jaqueline decidiu pelo estudo do violoncelo. Assim, aos 14 anos, quando iniciou o Ensino Médio, mudou-se para Ivoti, iniciou as aulas de instrumento e no primeiro ano já fazia parte da Orquestra Juvenil.

Os saberes da tradição pedagógica e os saberes da função educativa, mobilizados durante a prática docente, foram sendo construídos desde esses primeiros anos de estudo de violoncelo. De sua primeira professora, Jaqueline guarda lembranças e referências de como ensinar alunos iniciantes e, com os professores que teve durante e após a graduação aprendeu novas formas de ensino, metodologias e diferentes abordagens para o ensino instrumental.

Em 2007, ingressou no curso de bacharelado em violoncelo na UFSM e neste período, mesmo sem ter consciência, foi adquirindo diversos conhecimentos referentes à docência, como, por exemplo, os saberes da tradição pedagógica, saberes da função educativa, os saberes disciplinares e os saberes da performance. Jaqueline relata que a experiência com a orquestra de cordas da universidade foi muito rica em seu percurso formativo, de modo que percebo que muitos dos conhecimentos vivenciados naquela orquestra são mobilizados atualmente pela professora.

Então eu tinha um encantamento e a orquestra de cordas foi a coisa que mais me encantou no primeiro semestre, porque o repertório já não era mais tão acessível para mim, então eu tinha que estudar muito, e era um repertório que a gente trabalhava com um foco já na mu-

sicalidade, então, “ah, isso é barroco, isso tem que fazer assim, assim, assado e agora é piano, então vamos usar mais a metade do arco, metade pra ponta...”, e essas coisas nunca tinham sido faladas pra mim, sabe? Eu lembro que fiquei encantadíssima na aula que a professora chegou e explicou porque os sinais de arco pra cima e arco pra baixo tinham aquela grafia. Eu disse, “meu deus do céu! que coisa mais legal!” Eu ficava encantada com aquilo! E aí o que ajudava muito também é que a gente já tinha aula de história junto, acontecendo tudo mais ou menos ao mesmo tempo, então foi uma coisa muito legal pra mim, saber do porquê as coisas aconteciam daquele jeito, porque que a gente estava tendo que tocar música barroca daquele jeito, porque que a gente estava tendo que fazer... (Jaqueline)

Antes mesmo de terminar a graduação, Jaqueline iniciou a prática pedagógica e passou a mobilizar os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e acadêmica, no curso de bacharelado. Jaqueline iniciou a experiência docente no Curso de Extensão em Música da UFSM, passou um período como professora de violoncelo na cidade de Cachoeira do Sul e atualmente atua no Projeto da OSPB, em João Pessoa, PB. Nos diferentes espaços de trabalho, a colaboradora vivenciou situações que a fizeram pesquisar, refletir e buscar em suas memórias referências de antigos professores. Todos os anos vivenciados como aluna de instrumento contribuíram para a construção dos conhecimentos que hoje mobiliza em suas aulas. Além disso, a experiência com a prática pedagógica proporcionou e continua proporcionando a construção de novos conhecimentos, relacionados aos saberes experienciais e aos saberes da ação pedagógica, além de permitir a viabilização e o amadurecimento dos saberes relacionados à função educativa. Assim, por meio da vivência como aluna e da prática docente, Jaqueline foi aprendendo a ser professora. Em sua percepção, porém, o aspecto que mais contribui para o bacharel

2 Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

se constituir como professor é a experiência como aluno, em aulas de instrumento. Jaqueline afirma que o bacharel se torna professor:

[...]tendo aula. Tendo aula. Eu acho que a gente aprende a ser professor desde a nossa primeira aula de instrumento. E a gente vai copiando os nossos professores e vai vendo o que dá certo, o que não dá certo. E vai testando, buscando, que é o que eu venho fazendo desde a minha primeira aula. E primeiro a gente corre e tenta ouvir a opinião das outras pessoas, e depois a gente aprende que tem que ir pela gente, procurar. Eu acho que a grande questão de como a gente se forma um professor é tendo e dando aula, com certeza, a gente aprende a dar aula com os nossos professores. (Jaqueline)

A vivência como aluno contribui para a construção da docência do bacharel. Saliento, porém, que somente os anos e as experiências vividas como aluno não são suficientes para preparar o bacharel para o ensino, visto que, além dos conhecimentos adquiridos como aluno e como professor de instrumento, o bacharel necessita de outros saberes para atuar com a docência. Estes outros saberes, descritos anteriormente e adquiridos durante o curso de bacharelado e da prática pedagógica, mesmo não sendo apontados nesse momento pela colaboradora, são mobilizados por ela. Dessa forma, não apenas a vivência como aluna, mas todas as experiências de seu processo formativo contribuem para que Jaqueline se torne professora de violoncelo.

O percurso formativo de Clara

Nossa, e aquilo ali acaba gerando algo que tu nem pensou, né? Como era bom dar aula! (Clara)

Clara não teve influência direta da família quando se interessou pela música. Nenhum de seus familiares tocava algum instrumento, mas seus pais ficaram felizes quando, aos nove anos de idade, demonstrou interesse em frequentar aulas de piano. Diferentemente de Jaqueline,

que uma vez por mês tinha contato com outras crianças em aulas coletivas de educação musical, Clara se socializava com outra criança apenas em casa, quando “brincava” de tocar com sua irmã, que estudava flauta doce.

Iniciou as aulas de piano no conservatório de sua cidade, aos nove anos de idade, estudo que se estendeu, sem interrupções, até a entrada no bacharelado em piano. Assim, antes mesmo da graduação, Clara já havia vivenciado muitos anos como aluna do instrumento, o que contribuiu para a construção de seus saberes relacionados à tradição pedagógica. Durante o período do conservatório, a colaboradora desenvolveu uma rotina de estudos, com um planejamento do que deveria aprender a cada semestre. Em suas narrativas, Clara afirma que um dos principais aspectos para alguém ser professor de instrumento é a organização, saber aonde quer chegar com o aluno e ter um planejamento. Essas questões, relacionadas ao saber da função educativa, podem ter se tornado importantes para a professora, considerando o período em que estudou no conservatório, ao vivenciar, como aluna, a segurança de um planejamento.

[No conservatório] tem toda aquela estrutura meio quadradinha, tu tens horário pra estudar, e tem o repertório pra cumprir, e aquela coisa toda. E eu acho que essas regras todas acabaram me dando uma segurança, tu te acostumas com aquela sequência. E eu me identifiquei, eu era bem feliz na época do conservatório. (Clara)

Mesmo tendo estudado por vários anos no conservatório, foi durante a graduação que Clara construiu grande parte de seus saberes relacionados ao instrumento. A colaboradora percebe que durante o período no conservatório teve a parte motivacional muito presente, para o estudo do instrumento, mas foi durante a graduação que realmente aprendeu a trabalhar com a técnica e a musicalidade. Além disso, a experiência de ter aprendido como

superar suas dificuldades no instrumento possibilitou uma melhor compreensão das dificuldades de seus alunos, ao tornar-se professora de piano.

Clara, que também iniciou a docência no Curso de Extensão durante a graduação, conta que neste espaço teve a:

[...] oportunidade de desenvolver esta habilidade, de tornar uma explicação fácil de algo que considerava difícil. E descomplicar qualquer tipo de tarefa que tivesse que fazer. (Clara)

Após terminar o bacharelado, a colaboradora teve experiências docentes em um conservatório de Dom Pedrito e na Universidade Federal de Pelotas, como professora substituta, e atualmente é professora de piano do conservatório de Bagé. Os anos de experiência com a docência, aliados à busca por novos conhecimentos, proporcionaram maior segurança para Clara atuar como professora, referindo-se com carinho e felicidade à profissão.

Percebemos que Clara foi aprendendo a profissão, sobretudo, através do contato com sua professora de instrumento durante a graduação, das experiências vivenciadas no curso e do conhecimento adquirido nas diferentes disciplinas, as quais contribuíram para a formação dos saberes disciplinares, da função educativa e da performance. Além disso, as experiências com a prática pedagógica a impulsionaram para a busca de novos conhecimentos, construindo saberes pedagógicos e saberes experienciais ao longo de seu percurso formativo e de profissão.

A construção da docência de Renato

Desde a infância, Renato tem contato com a música e com a docência. O professor acredita que a “veia” artística e musical de sua família tenha vindo de seu avô, que antes de vir para o Brasil era cantor de ópera na Itália. Com re-

lação à docência, recebeu influências de sua mãe, que era professora.

Renato passou a demonstrar maior interesse pela música quando sua irmã começou a fazer aulas de teclado com sua vizinha. Depois que a irmã praticava o que havia aprendido, Renato tentava imitar as melodias tocadas. Os pais, percebendo o interesse, incentivaram o estudo, de modo que, com quatro anos de idade, Renato começou a fazer aulas de teclado, passando, algum tempo depois, para o piano. Após mais de seis anos estudando este instrumento, conheceu o violino, pelo qual demonstrou intenso interesse. Assim, aos 12 anos de idade, ingressou nos cursos de violino do Método Suzuki de Santa Maria. Ao iniciar os estudos do violino, Renato já contava com muitos conhecimentos musicais. Nesse sentido, alguns dos saberes disciplinares, relacionados à teoria musical, foram construídos pelo professor ainda na infância.

Os professores do Método Suzuki, percebendo o interesse e o desenvolvimento técnico instrumental de Renato, passaram a incentivar a continuidade dos estudos. Assim, foi de maneira natural que o colaborador ingressou no curso de bacharelado em instrumento.

Ao entrar então aqui no Método Suzuki, eles viram que eu me destaquei, então o professor na época, ele já me direcionou, digamos psicologicamente, para dizer assim: “Não queres fazer bacharelado?” Aquela coisa que ele percebeu que talvez eu tivesse potencial pra isso e já foi desenvolvendo a minha cabeça, tanto é que desde que eu comecei violino eu não tive dúvidas como: “Ah, o que que eu vou fazer pra vida?” Não, eu sempre soube que eu ia querer fazer música. Independentemente de qualquer situação eu ia fazer música. (Renato)

Assim como a certeza de querer fazer música, Renato sempre demonstrou interesse pela docência do instrumento, por isso, ainda durante a graduação, começou a participar dos cursos para a formação de professores no Mé-

todo Suzuki, nos quais adquiriu e desenvolveu os conhecimentos pedagógicos para a docência do instrumento. Mesmo tendo realizado cursos específicos para a formação de professores no Método Suzuki, muitos conhecimentos mobilizados durante a prática provêm do curso de bacharelado. Nesse sentido, percebemos que os cursos Suzuki proporcionaram os conhecimentos da função educativa e também da tradição pedagógica, visto que os antigos professores se tornam referências e modelos para a prática docente. Da mesma forma, o bacharelado em violino contribuiu para a ampliação dos saberes relacionados ao instrumento e à performance, como, por exemplo, o aperfeiçoamento da técnica instrumental, o contato e a comunicação para uma audiência, além dos saberes disciplinares.

Além dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e os cursos para professores no Método Suzuki, Renato construiu, e continua construindo, já que a aprendizagem docente ocorre durante toda a vida do professor, diversos conhecimentos por meio da experiência e da busca contínua por formação. O professor iniciou seu envolvimento com a docência nos cursos Suzuki, que aconteciam no Curso Extraordinário,³ mas também atuou em outros espaços, levando o ensino de violino-Suzuki para as cidades de Júlio de Castilhos e Cachoeira do Sul. Essas experiências fizeram com que o professor buscasse complementar sua formação, através de cursos que lhe proporcionassem conhecimentos relativos ao gerenciamento da profissão “professor de instrumento”.

Assim, envolvido com a música desde a infância, Renato foi aprendendo a ser professor através das vivências como aluno, da participação nos cursos de formação para professor no Método Suzuki, das aprendizagens técnicas, performáticas e disciplinares desenvolvidas

no bacharelado e das experiências profissionais, as quais proporcionaram a busca por novos conhecimentos e o seu crescimento como professor de violino.

O bacharel como professor de instrumento: perspectiva dos colaboradores

Ao longo da investigação, percebi que, apesar de cada um dos professores colaboradores ter vivenciado um percurso formativo único, muitos pontos em comum fizeram parte da construção da docência. Além de compreender como ocorreu este processo para os colaboradores, buscamos também conhecer o que eles acreditam ser necessário para que o bacharel atue na docência. Neste sentido, Clara acredita que para se tornar professor de instrumento:

[...] primeiro tu precisas saber que tu gostas do teu instrumento a ponto de querer ensinar para outro. Ter sensibilidade e percepção aguçadíssima para conseguir distinguir as coisas mais simples do dia-a-dia do contato com teu aluno. Se ele está ali porque ele gosta, se está ali porque o pai está forçando-o a estudar. Se mesmo que ele não tenha o instrumento ele gosta o suficiente, se consegue render sem ter o instrumento, se tem maturidade para isso. É, acho que são as coisas principais, a sensibilidade, esse radar de tu estar o tempo todo ligado é essencial. E o conhecimento específico-pedagógico, o conhecimento dos períodos de aprendizagem, de cada faixa etária, contribui bastante. Ter essa parte, de saber, mesmo que superficialmente, que em determinada época teu aluno não vai aprender se tu mandar ele escrever numa pauta minúscula, porque ele não tem coordenação motora para desenhar ali dentro. Tu não podes exigir um refinamento musical, melódico, de desenvolvimento instrumental muito refinado, muito da coordenação fina, enquanto a criança não desenvolveu aquilo ali. Mas, para o bacharel dar aulas de instrumento, ele deve estar disposto a se envolver com essa parte pedagógica, com essa parte não tão técnica, com essa parte subjetiva. (Clara)

³ Atual Curso de Extensão em Música da UFSM.

Para Renato, o professor de instrumento precisa:

[...] lidar com situações e com públicos diferentes, com pessoas diferentes, porque se não for flexível, não vai conseguir muita coisa. Então seria: estar bem tecnicamente, ter uma didática muito boa e ser flexível, porque vai lidar com muitas situações. (Renato)

Jaqueline aponta ainda a importância do saber da técnica instrumental. Além disso, é forte a ideia da aprendizagem constante durante a vida profissional do professor. Ao tentar sintetizar o que acredita ser essencial para o bacharel dar aulas de instrumento, a professora afirma:

Eu acho que isso ele tem que saber. Saber muito violoncelo e saber muito, estar muito aberto a inventar formas de ensinar. E com isso aprender, aprender e aprender. (Jaqueline)

Como apontado por Gauthier et al (2006) e Tardif (2012), percebi nas narrativas a importância do percurso de formação, desde a infância até as experiências docentes, para a construção e a ampliação dos saberes docentes. Muitos conhecimentos que os colaboradores mobilizam na docência foram adquiridos durante a graduação ou nas formações Suzuki, ressaltando-se, contudo, que outros conhecimentos foram construídos a partir do momento em que passaram a atuar na docência. Ao descrever as fontes dos saberes mobilizados pelos professores, Tardif aponta que:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros

são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. *Nesse sentido, o saber profissional, está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.* (TARDIF, 2012, p. 64, grifo do autor)

Assim, provenientes de diversas situações vivenciadas pelos colaboradores durante seus processos formativos e suas práticas docentes, compreendemos que os saberes específicos dos professores de instrumento estão relacionados ao saber da técnica do instrumento e aos saberes musicais, os *saberes da performance*, e aos saberes pedagógicos específicos do ensino de instrumento, os *saberes da função educativa*.

Considerações finais

O bacharel em instrumento, além de atuar com a performance, muitas vezes atua como professor deste instrumento, mesmo que sua formação não seja voltada à construção de conhecimentos pedagógicos. Como, então, o bacharel aprende a ser professor? De que forma adquire os saberes necessários ao exercício da docência? Foi com o intuito de responder a estas, dentre outras questões, que realizei uma pesquisa com o objetivo de compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Por meio da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) foram construídas as narrativas de três bacharéis em instrumento. Para a realização da análise e melhor compreensão das narrativas de Clara, Jaqueline e Renato – professores de piano, violoncelo e violino, respectivamente – adotei como

referencial teórico autores que pesquisam a respeito da construção da docência (BOLZAN, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2009; 2010) e dos saberes docentes (GAUTHIER et al, 2006; TARDIF, 2012).

Ao longo da investigação, compreendi que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência, de construir-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica. Saliento que as narrativas dos colaboradores não representam a totalidade de possibilidades de percursos formativos e de processos de construção da docência. Neste sentido, não busco tirar generalizações das narrativas, mas compreender possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento.

Por fim, percebi que, ao longo dos processos formativos e das experiências com a docência, o bacharel constrói os diferentes saberes mobilizados nas aulas de instrumento, tornando-se, pouco a pouco, professor de instrumento. A investigação biográfico-narrativa permitiu-me conhecer momentos de formação e docência a partir das narrativas dos três professores, possibilitando a compreensão de como ocorre a construção da docência do bacharel em instrumento. Com a apresentação e a reflexão sobre os caminhos formativos dos três professores, busquei neste texto contribuir para a valorização da profissão do professor de instrumento, e somar às discussões voltadas ao currículo dos cursos de bacharelado, reforçando a necessidade de espaços para a discussão sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel e de momentos de prática pedagógica orientada durante a graduação.

Referências

- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida**. 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ARAÚJO, Rosane. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 28, p. 40-69, jan./jun. 2006.
- BELLO, Marcia. **Saberes pedagógicos na docência de música**. 2004, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlim, v. 7, n. 4, p. 1-43, sep. 2006.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____.; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.
- CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical**. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GEMESIO, Cláudia. **“Eu ensino da mesma forma que aprendi”**: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GLASER, Scheilla R; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 7, n. 1, p. 27-49, nov. 2007.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, UFMG, 2010. v. 1, p. 1-14.

KOTHE, Fausto. A atuação docente de bacharéis em música inseridos em orquestras. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. **Ingeburg Hase-nack**: memórias de uma educadora musical. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 389-409.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 143-153, dez. 2012.

MOTA, Lúcius Batista. **Identidades profissionais**: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Karla. **Professores de piano**: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RECK, André Muller. **Narrativas religiosas no ensino superior em música**: uma abordagem (auto)biográfica. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

REQUIÃO, Luciana. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da Abem**, v. 7, p. 59-67, 2002.

SANTOS, Ana Roseli. **Formação e prática do professor de instrumento de cordas**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Gabriele. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento**. 2016. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Recebido em: 06.02.2019

Aprovado em: 27.06.2019

Vanessa Weber é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul e Professora Substituta do Departamento de Fundamentos da Educação/UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). e-mail: vanewebersm@gmail.com

Rua Victorino da Cás, 600 (Casa 58A), Santa Maria, RS. CEP: 97060491 Telefone: (55) 99101-4147.

LEMBRANÇAS, REFLEXÕES E FORMAÇÕES: APONTAMENTOS SOBRE A ESCRITA DE MEMORIAIS

■ ANA CLAUDIA MOLINA ZAQUEU-XAVIER

<http://orcid.org/0000-0001-9057-4435>

Universidade Federal de Uberlândia

■ FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA

<https://orcid.org/0000-0002-4873-1107>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Discutir a mobilização de memoriais na formação de professores (de Matemática) é o objetivo deste artigo. Para isso, será apresentada uma introdução sobre as narrativas autobiográficas para que, na sequência, possa ser justificada a opção pela terminologia “memorial de formação” e explicitada uma compreensão sobre como os memoriais podem se comportar quando inseridos em processos formativos. No que se segue, será apresentada uma possibilidade para o uso dos memoriais nas disciplinas de Tendências em Educação Matemática I e II e Funções Elementares, em um curso de Licenciatura em Matemática. A pesquisa é de cunho qualitativo e o movimento analítico ocorreu a partir da leitura e do estudo dos memoriais produzidos no âmbito das disciplinas citadas e dos questionários avaliativos respondidos pelos alunos, ao final de cada uma delas. Com isso, foi possível observar que essa modalidade de escrita, em que o sujeito se coloca como autor, narrador e ator da história, é potente para a formação. O memorial, ao estimular o movimento de lembrar e narrar, permitiu que o sujeito ressignificasse suas vivências e se aproximasse de seu processo de tornar-se o que se é. Além disso, ele se constituiu como espaço outro para a reflexão sobre a/na ação docente.

Palavras-chave: Narrativas. Autobiografia. Subjetivação. Matemática.

ABSTRACT

MEMORIES, REFLECTIONS AND TRAINING: NOTES ON THE WRITING OF MEMOIRS

The purpose of this article is to discuss the mobilization of memoirs in (Mathematics) teacher education. For that, will be presented an introduction to the autobiographical narratives so that, in the se-

quence, the choice of the terminology “education memoir” can be justified and an understanding of how memoirs may behave when inserted in education processes can be explained. Next, a possibility for the use of memoirs in the disciplines Trends in Mathematics Education I and II and Elementary Functions in a Mathematics Teaching Degree course will be presented. The research is qualitative and the analytical movement occurred from the reading and the study of the memoirs produced within the scope of the mentioned subjects and the evaluation questionnaires answered by the students at the end of each discipline. Therewith, it was possible to observe that this type of writing in which the person stands her/himself as author, narrator and actor of the story is powerful for formation. The memoir, by stimulating the movement of remembering and narrating, allowed that the individual to resignify his/her experiences and to approach his/her process of becoming what he/she is. In addition, it was constituted as other space for reflection on/during the teaching action.

Keywords: Narratives. Autobiography. Subjectivation. Mathematics.

RESUMEN

RECUERDOS, REFLEXIONES Y FORMACIONES: NOTAS SOBRE LA ESCRITURA DE MEMORIALES

Discutir la movilización de memoriales en la formación de profesores (de Matemáticas) es el objetivo de este artículo. Con este fin, se presentará una introducción sobre las narrativas autobiográficas para que, en la secuencia, pueda justificarse la opción por la terminología “memorial de formación” y pueda hacerse explícita una comprensión explícita de cómo pueden comportarse los memoriales cuando se insertan en procesos formativos. A continuación, se presenta la posibilidad de utilizar memoriales en las disciplinas de Tendencias en la Educación Matemática I y II y Funciones Elementales, en una licenciatura en Matemáticas. La investigación es de naturaleza cualitativa y el movimiento analítico se produjo a partir de la lectura y el estudio de los memoriales producidos dentro de las disciplinas citadas y de los cuestionarios de evaluación contestados por los estudiantes al final de cada una de ellas. Con esto se pudo observar que esta modalidad de escritura, en la que el sujeto se sitúa como autor, narrador y actor de la historia, es potente para la formación. El memorial, al estimular el movimiento de recordar y narrar, permitió al sujeto resignificar sus experiencias y acercarse a su proceso de convertirse en lo que es. Además, se constituyeron como otros espacios de reflexión sobre la acción docente.

Palabras clave: Narrativas. Autobiografía. Subjetivación. Matemáticas.

Introdução

Somos constituídos pelo que lembramos, mas também pelo que esquecemos 'seja as lembranças silenciadas (voluntárias ou involuntárias), seja os não-ditos. Em outras palavras: o que lembramos, mas não podemos ou queremos falar'. (BRANDÃO, 2008, p. 12)

No processo de escrita da narrativa autobiográfica, uma folha (ou tela) em branco é como um espelho onde podemos nos projetar e nos observar com distanciamento. A imagem que criamos de nós se desenvolve ao longo do tempo e se transforma, produzindo contradições, indicando possíveis erros e incoerências. Além disso, essa escrita nos apresenta vieses que, em geral, rompem com nossas certezas, o que faz desta narrativa um espaço de análise, de questionamento, sobretudo, um laboratório de introspecção (LEJEUNE, 2008).

Para Lejeune (2008), a autobiografia não é só um indivíduo escrever sobre si, mas também uma forma de confissão; são memórias que contam acontecimentos que podem ser alheios ao narrador. A possibilidade de narrar é também um dos elementos fundamentais para a sobrevivência, transmissão e preservação de tradições e heranças identitárias (CURY, 2011).

A partir da década de 1970, as narrativas autobiográficas começaram a ser pensadas em pesquisas científicas como possibilidade de uma produção do conhecimento acerca do homem. Nessa perspectiva, na França, elas passaram a ser utilizadas em prol da aprendizagem e formação do sujeito adulto, ou seja, como um dispositivo de formação (SOUZA; PASSEGGI, 2011).

A escrita autobiográfica, enquanto dispositivo voltado à formação, era, então, um espaço de registro de vivências, memórias, reflexões, angústias e práticas, que permitiam com que o sujeito compreendesse os motivos de agir como agia, pensar como pensava, ou

seja, pudesse se dar conta do processo que o tornou, do modo como era, pessoal e profissionalmente. Nessa direção, Hernández e Valls (2011) afirmam que a escrita de uma narrativa autobiográfica pronuncia um movimento que não diz respeito a um falar de si, mas sim, a partir de si, o que potencializa o processo de subjetivação dos sujeitos envolvidos na (e com a) escrita.

Assim, as autobiografias vinculadas à formação, documentavam o que, em especial, os educadores faziam, pensavam sobre o que faziam, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, produção intelectual, reflexões etc. Nesse contexto, poderia (e pode-se) afirmar que elas ofereciam (oferecem) "um terreno onde se pode explorar os modos como se concebe o presente, se pode ver o futuro e, sobretudo, como se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa" (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 19, tradução nossa).

No Brasil, as pesquisas sobre formação docente que articulam a produção dessas escritas expandiram-se na década de 1990, a partir de estudos sobre os modos pelos quais os professores vivenciam os processos de formação e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (SOUZA; PASSEGGI, 2011). Assim, há um entendimento de que um dos interesses da pesquisa autobiográfica seja o de:

[...] garantir condições ideais do retorno sobre si mesmo, para que o trabalho de autobiografar exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações anteriores de si e do mundo da vida. Essa ação regressiva e progressiva é o que permite falar do 'si mesmo' como um 'eu refletido', reinventado pela ação da linguagem. (PASSEGGI, 2010, p. 116)

Em contextos de formação, ao longo dos

anos, as escritas autobiográficas passaram a ser retratadas de diferentes formas, o que gerou uma polissemia de terminologias¹ que, por vezes, “refletem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores” (SOUZA, 2006, p. 140). Com isso, cumpre ressaltar que, neste artigo, assumiremos a terminologia “memorial de formação”,² entendendo-a como meio de produzir nexos entre vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, promovendo, assim, momentos de autoformação e de (trans)formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

De modo geral, o que se tem são práticas formativas que relatam histórias e percursos da vida dos sujeitos, memórias, percepções sobre suas etapas acadêmicas e representações em torno dos ciclos de sua carreira profissional. Esses temas que, ao serem problematizados, geram saberes de diferentes naturezas, é parte do que se espera e é registrado, nos memoriais de formação (SOUZA, 2006).

Diante do exposto, neste artigo, objetivamos discutir a mobilização de memoriais na formação de professores (de Matemática). Para isso, com uma abordagem qualitativa, analisaremos os memoriais de formação elaborados por alunos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição pública do Estado de São Paulo, nas disciplinas de Tendências em Educação Matemática I e II e Funções Elementares, e os questionários ava-

liativos³ respondidos pelos estudantes no final das disciplinas.

No que segue, apresentamos algumas compreensões sobre o uso do memorial na formação de professores. Para isso, iniciaremos o tópico expondo o que assumimos quando falamos de memorial de formação e a formação propriamente dita.

Memorial de formação: conceitualização e movimentos

O conceito que assumiremos de memorial de formação foi definido, por Prado e Soligo (2007), como uma forma de escrita que representa um gênero textual privilegiado no qual os educadores, ao mesmo tempo em que escrevem sobre o processo de formação e a prática profissional, enfrentam o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, inquietações, experiências e memórias. Para esses autores, trata-se de:

[...] um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos [...] Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 52).

1 Outros textos discutem a polissemia de terminologias e seus contextos teóricos e metodológicos, a saber: Souza (2006) e Nacarato; Passos; Silva (2014).

2 Destacamos também que, a partir dos anos de 1990, no Brasil, o memorial de formação se tornou uma prática recorrente na formação docente. O uso deste tipo de escrita como dispositivo de formação de professores das séries iniciais no Curso Normal Superior, no Rio Grande do Norte (PASSEGGI, 2006) e a prática de defesa do memorial de formação para a obtenção do diploma de graduação (SARTORI, 2008), são exemplos de algumas destas práticas.

3 Os questionários fazem parte da prática profissional da docente que ministrou as disciplinas. Ao término das atividades, a professora encaminha, por *e-mail*, um *link* em que os alunos respondem questões sobre a disciplina, as formas de avaliação, as aulas, a metodologia adotada, dentre outros aspectos. Além disso, existe um campo para que possam tecer observações que não tenham sido contempladas. Ressalta-se que a resposta do questionário retorna à docente de forma anônima.

Em relação ao conceito de formação, defendemos que se trata de um processo permanente, inconcluso e que necessita de conhecimentos de diferentes naturezas, tais como: o movimento de constituir-se professor, de ensinar e aqueles que se referem às aprendizagens de “si mesmo obtidas ao longo de toda a sua história de vida, no ambiente familiar, como aluno da educação básica, nos cursos de formação específica para o magistério, bem como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática” (TEIXEIRA et al, 2010, p. 122).

A partir disso, ao estabelecer uma relação dialética entre o que compreendemos por formação e o que seja um memorial de formação, devemos estar atentos ao fato de que estas escritas “não são somente um exercício memorialístico na busca de produzir sentidos para o percurso construído, mas possibilidade de transformação” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 148). Assim, as histórias narradas e as reflexões impressas no memorial, em geral, vão ao encontro de uma perspectiva formativa em que o professor ou o licenciando não é tido como um mero executor de tarefas e ideias, mas sim, produtor de conhecimento e agente ativo de sua formação.

Foi ao encontro das mudanças políticas, econômicas e sociais, que emergiu a necessidade de formar profissionais da educação que estivessem atentos às relações que circulam e atravessam não só as instituições como a sociedade. Nessa direção, os memoriais de formação representam uma, dentre outras possibilidades, de promover movimentos críticos-reflexivos que permitem (re)pensar as práticas formativas de modo que elas se alinham às novas necessidades da sociedade contemporânea. Desse modo, os memoriais se constituem como “um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e que possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como

se apropriou destes elementos formadores” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 24).

No que diz respeito à formação de professores, as preocupações seguem pelo mesmo caminho, ou seja, há um desejo de criar espaços formativos em que as relações hierárquicas historicamente produzidas tais como a relação teoria e prática, universidade e escola, professor e aluno, saber conceitual e prático, sejam minimizadas e, no limite, diluídas. Tem-se a vontade de produzir espaços híbridos (ZEICHNER, 2010) a partir dos quais seja possível estabelecer um diálogo mais horizontal e de compartilhamento de vivências e histórias entre os envolvidos no processo.

Sendo assim, o memorial de formação é tido como uma possibilidade para tanto. Nele e a partir dele, é possível criar espaços em que se discute o processo de constituição do sujeito, do ser professor, as limitações e dificuldades de ensinar e avaliar determinados conteúdos (ZAQUEU-XAVIER, 2019). A mobilização de memoriais na formação permite com que lembranças e produções de significados para as vivências sejam tomadas como pano de fundo para um exercício reflexivo e, assim, possam ser (re)significadas.

No que diz respeito ao movimento reflexivo, comumente atrelado às práticas narrativas em geral, devemos ressaltar que, de fato, todos os sujeitos, por natureza, refletem (PIMENTA, 2012), entretanto o que difere esse exercício do que é promovido junto às narrativas, em especial os memoriais, é o objetivo final. Ou seja, a partir da articulação entre as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, quando for o caso, pretende-se promover uma formação, sobretudo, profissional.

Desse modo, o memorial de formação tende a favorecer a reflexão sobre o movimento de constituição do sujeito e, por isso, diz das múltiplas maneiras de se contar uma história e narrar as singularidades e as subjetividades.

Além disso, Prado, Ferreira e Fernandes (2011) afirmam que a reflexão diz não só sobre o cotidiano, mas também aponta a necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola tenham eco nas vozes dos sujeitos que fazem a escola, isso porque os memoriais de formação dessas pessoas, em geral, dizem de situações que marcaram suas escolhas, de questionamentos que surgem ao longo de sua trajetória de vida e de influências sofridas no âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional. Cria-se, portanto, um cenário sobre a Educação no país.

Diante do exposto, conclui-se que os memoriais de formação dizem sobre movimentos em que o sujeito “se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (LARROSA, 1994, p. 55). Mais do que imprimir um movimento de ação-reflexão, essas narrativas se apresentam como “formas de subjetivação” nas quais o sujeito determina e modifica a visão que tem de si mesmo.

Assim, no que segue, discorreremos sobre possibilidades e limitações do trabalho com memoriais na formação de professores (de Matemática).⁴

Memoriais de formação: possibilidades e limitações junto ao processo de constituir-se professor (de Matemática)

Como discutido anteriormente, o memorial de formação constitui-se, sobretudo, num espaço em que é possível discutir, problematizar, re-

velar, ressignificar e produzir significados para as vivências e experiências do sujeito que narra. Além disso, em uma perspectiva dialógica e compartilhada, permite que o processo formativo se torne menos polarizado.

Ao trazer à tona lembranças e marcas, o sujeito permite que elas sejam (re)visitadas e até mesmo ressignificadas, dada a natureza seletiva e subjetiva da memória. Promover e conduzir esse movimento de rememoração nem sempre é uma tarefa simples e rotineira. Os relatos trazem não só recordações como também o tempo vivido pela pessoa que narra. O passado passa a ser visto com os olhos do presente e é constituído por pessoas, lugares e acontecimentos os quais o sujeito rememora, registra e produz significado a partir da forma como foi vivido.

As lembranças não são necessariamente organizadas por uma cronologia enquadrada por um tempo contínuo ou do calendário, elas geralmente seguem um tempo “[...] subversivo e estranho a este cenário, o tempo *Kairos* que é aquele da percepção da experiência, da experiência, o tempo descontínuo, sensual e vertiginoso da memória” (FERNANDES; GARNICA, 2012, p. 176).

Relembrar o passado não é – ou talvez não seja –, somente a lembrança do tempo que passou ou uma consciência de um tempo perdido. O olhar sobre os acontecimentos narrados não é o mesmo que o da época em que foram vividos e, talvez, não seja o mesmo daqui uns anos, se eles forem contados novamente.

No processo de escrita dos memoriais há um momento de reflexão pessoal sobre cada lembrança e “a escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como ‘luta’, em seguida, como ‘ato de conceber’ e, finalmente, como ‘viagem’” (PASSEGGI, 2006, p. 210-211). Essa luta é entre os “eus” do passado e do presente, num ciclo de rememoração e reflexão para conceber a narrativa. Nesse sentido:

⁴ No subtítulo seguinte, foram feitas considerações com base em memoriais de formação de futuros professores de Matemática produzidos em sala de aula e, por esse motivo, passamos a utilizar “de Matemática” entre parênteses por entendermos que os apontamentos expostos neste tópico são pertinentes a qualquer área.

[...] a transformação interna do indivíduo provocada por eventos externos proporciona material para uma narrativa que tem o eu como sujeito e como objeto, sendo que a importância da experiência pessoal, aliada à oportunidade de oferecer o relato dela a outrem, estabelece a legitimidade do eu e autoriza-o a tomar como tema sua existência pretérita. (MIRANDA, 1992, p. 31)

Os docentes que assumem o “pacto” da escrita autobiográfica declaram que é um pouco de sonho e de utopia, pois “sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 146). Nessa perspectiva, a escrita deste tipo de narrativa é explorada em um movimento de investigação-formação, uma abordagem autobiográfica, que focaliza o processo de conhecimento e de formação que se articula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas pela reflexão sobre si mesmo no ato de narrar (NAKAYAMA; FIORENTINI; BARBOSA, 2010).

A luta referida por Passeggi (2006) ainda é simbolizada pela dificuldade de escrever e se expor para o coletivo, principalmente, em um ambiente institucional:

Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 211)

Trabalhar com memoriais na formação de professores exige tempo, dedicação e consciência de que, eventualmente, irá narrar fragilidades, limitações e revelar ideologias e certezas, algumas delas produzidas em nível de senso comum. Envolver-se em um proces-

so formativo como esse, exige consciência de que o que é narrado deixa o plano do íntimo e passa para o compartilhado e, desse modo, o que foi sistematizado, é dado à leitura e críticas. Esse movimento de narrar e problematizar junto ao outro pode ser entendido como uma “mediação biográfica”⁵ (PASSEGGI, 2006). Essa mediação é fundamental ao processo formativo. É a partir dela que se pode estabelecer, dentre o que foi narrado, os temas para discussão e problematização.

O luto, anteriormente referido, também é um simbolismo das mudanças identitárias que ocorrem no processo de escrita-reflexão-formação. O “eu” não é um ser passivo, porém é definido por influências externas “[...] ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações” (GIDDENS, 2002, p. 9).

Nessa direção, Teixeira (2003) discorre sobre o “eu” relacionando aos estudos autobiográficos e à rememoração e reflexão dos indivíduos. Sobre isso, ele afirma que:

Geralmente, esses vários ‘eus’, quando abordados por estudiosos dedicados ao gênero autobiográfico, referem-se ao fato de que a recapitulação do passado e as reminiscências levam ao entendimento de uma cisão, uma ruptura na ideia de unicidade do eu, já que o eu reevocado diverge do eu atual, sendo que, por isso, esse percurso pode ser narrado, ou melhor, reconstituído. As identidades, do eu do passado e do eu atual, constituem objeto de reflexão. (TEIXEIRA, 2003, p. 44)

5 A Mediação biográfica é uma ação que ocupa três dimensões: a *iniciática*, a *maiêutica* e a *hermenêutica*. A primeira consiste no movimento (inicial) de se lançar à escrita. Busca-se responder questões como: que experiências marcaram minha vida? A segunda, ocupa-se da reflexão sobre o que foi narrado na etapa anterior. Busca-se dar sentido ou (re)significar o narrado; por fim, a terceira, corresponde ao exercício de tirar conclusões, lições e outros aprendizados a partir do que foi problematizado.

A “viagem” por meio das memórias carrega sensações passadas e presentes, além do (re) visitar acontecimentos anteriores que possibilitam reflexões sobre o que influenciou tomadas de decisões na área pessoal, profissional, acadêmica, entre outras, que possam estar presentes na formação do “eu” atual, do “eu” docente, que é o nosso foco.

No que diz respeito à formação de professores (de Matemática), o uso de memoriais de formação, dentre outras formas narrativas, tem ganhado espaço não só como fonte para pesquisas como também instrumentos formativos mobilizados em sala de aula e/ou em programas que estimulam a iniciação à docência.⁶

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, uma possibilidade de uso dos memoriais de formação no âmbito de três disciplinas: duas da Educação Matemática e uma considerada da Matemática “pura”, em um curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição pública no Estado de São Paulo.

Os memoriais em um contexto de formação inicial de professores de Matemática

O movimento de tornar-se professor é contínuo, não linear, situado, histórica e contextualmente, sendo atravessado pelos diferentes espaços e tempos vivenciados (MORAIS, 2017). Esse processo está amalgamado à constituição do próprio sujeito e, por isso, as vivências pessoais, familiares, crenças, ideologias, pressupostos etc. são também elementos constitutivos do ser professor.

Diante da pluralidade do país, as necessidades formativas tanto no que se deseja para um futuro professor quanto para os alunos

da Educação Básica, precisam ser pensadas em consonância com tais demandas. Assim, partimos do pressuposto de que o processo formativo deva “considerar condição situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 721).

Assim, Reali e Reyes afirmam que:

[...] um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo. De maneira genérica podemos dizer que a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, ao atuarmos como professores, ensinando os alunos. Trata-se, portanto, de um conjunto de processos que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais. (2009, p. 13)

Ao encontro desses pressupostos e das possibilidades do memorial de formação, na sequência, discorreremos sobre o exercício dessa prática junto às disciplinas de Tendências em Educação Matemática I e II (TEM 1 e 2)⁷ e Funções Elementares (FE)⁸ de um curso de Licenciatura em Matemática, oferecidas em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Ressaltamos que, apesar de serem disciplinas semestrais, as de Tendências foram oferecidas se-

⁶ Destacamos os trabalhos de Tizzo (2019), Zaqueu-Xavier (2019) e Tizzo; Flugge; Silva (2015), que discutem a mobilização de narrativas na formação de professores de Matemática, tanto no interior de disciplinas do curso quanto em outros espaços.

⁷ As Tendências contempladas em TEM 1, foram: Etno-matemática, Modelagem Matemática, Investigações em Sala e Aula de Matemática e Resolução de problemas. Em TEM 2, Filosofia da Educação Matemática, Educação Matemática Crítica, Pesquisa em Educação Matemática e História da Educação Matemática. O público-alvo são alunos de terceiro e quarto semestre do curso, respectivamente.

⁸ Os conteúdos contemplados pela disciplina foram: funções, equações e inequações de primeiro e segundo grau, modulares, exponenciais e logarítmicas. O público-alvo são alunos do segundo semestre do curso.

quencialmente, em semestres seguidos, além disso, os alunos foram praticamente os mesmos, o que permitiu com que o trabalho com os memoriais ocorresse ao longo de um ano e não restrito à um semestre, como no caso da disciplina FE.

A proposta para as disciplinas de TEM 1 e TEM 2 é a de que os alunos possam utilizar o momento da aula para discutir questões relacionadas ao processo de formação de professores e o ensino de Matemática para a Educação Básica. Nessa direção, a elaboração de memoriais de formação foi potente ao passo que, para se pensar em novas (outras) formas de ensinar Matemática, era preciso ter ciência do quanto se sabe da disciplina, do que se espera do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação, do que é preciso para ser professor de Matemática, dentre outros aspectos.

Tanto em TEM 1 e 2 quanto em FE, a primeira dificuldade foi com a ação de escrever sobre si. A ideia era a de que os alunos, no contraturno, elaborassem sua narrativa e, na data preestabelecida, a entregassem. Assim, de modo geral, o memorial foi definido como uma escrita reflexiva em que os autores narraram sua relação com a escola, enquanto alunos, com a disciplina de Matemática e o que esperavam para o “ser professor de Matemática”. Depois, esse texto seria corrigido pela docente, que faria intervenções e sugestões, no sentido de problematizar aspectos que, em geral, são narrados em nível de senso comum para, depois, em grupo, discutir e seguir com as produções.

Essa escrita de si, num primeiro momento, foi alvo de estranhamento e resistência. Foi necessário trabalhar com rodas de conversa sobre o que eram Tendências em Educação Matemática, o que era ser professor de Matemática e o que se esperava do curso, para, depois, iniciar o processo de escrita. Ao longo das disciplinas de TEM 1 e 2, o memorial foi produzido de forma fragmentada. Aos poucos

os alunos escreviam, entregavam, recebiam orientações e refletiam sobre elas. Na sequência, em aulas já previstas no planejamento da disciplina, os alunos compartilhavam suas vivências com a turma, retomavam o movimento de escrita e faziam (ou não) alterações no que tinha sido elaborado.

Em geral, a primeira escrita foi bastante truncada. Poucos foram aqueles que, a partir de suas histórias de vida, contaram suas dificuldades com a Matemática, o que os direcionou ao curso etc. Essas e outras informações são fundamentais para que o formador possa, junto ao movimento, elaborar estratégias de intervenção na disciplina.

Orientar essa produção é um desafio, visto que, eventualmente, o formador se depara com ideologias, crenças e princípios diferentes dos seus e, por isso, é preciso manter-se atento para que o diálogo e as problematizações ocorram tendo em vista potencializar a *performance* do aluno, ou seja, ir na direção do que pode esse sujeito a partir do que foi narrado e não reconduzir tais práticas e ideias, no sentido da verdade do formador.

Ao passo que os discentes iam se familiarizando com a elaboração do memorial de formação e as discussões ocorriam coletivamente em sala de aula, essa escrita foi criando espaços de *denúncia-anúncio* (FREIRE, 2000), ao intercalar aspectos da história de vida dos alunos e sua formação acadêmica. As narrativas passaram a dizer sobre problemas da educação brasileira como, por exemplo, a ausência de professores de Matemática ao longo do Ensino Fundamental e Médio; a falta de infraestrutura e de materiais básicos de higiene pessoal e de uso cotidiano em algumas escolas por onde passaram; as dificuldades de se organizarem para estudar o conteúdo das disciplinas, visto que, em geral, não tinham esse costume na Educação Básica, o que, para eles, é um dos reflexos da progressão continua-

da que ocorre nas escolas do Estado de São Paulo; a dificuldade com a leitura dos textos teóricos da disciplina, com o vocabulário e a escrita, dentre outras.

Na medida em que eram identificadas essas denúncias, elas eram coletivamente discutidas e o que se via na sequência era o anúncio de possibilidades para minimizar os problemas e discussões em torno das Políticas Públicas Educacionais. Assim, a elaboração e a condução do memorial de formação permitiram, ao longo das disciplinas de TEM 1 e 2, que os alunos se percebessem envolvidos não só com sua formação como também com a daqueles para quem, futuramente, iriam ministrar aulas. Cumpre ressaltar que “diferentes autores têm discutido o quanto o professor é influenciado por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil” (NACARATO, 2010, p. 134) e, por isso, é preciso discutir estes aspectos com os futuros professores, para que tenham ciência de sua responsabilidade frente uma sala de aula.

Nestas disciplinas, o memorial de formação permitiu que alguns alunos transformassem sua visão em torno do papel social da escola e, principalmente, sobre o educar pela Matemática. Nas etapas finais de elaboração, com quase um ano de trabalho, os alunos passaram a articular suas vivências não só aos referenciais discutidos na disciplina como também ao conteúdo de outras matérias que estavam cursando ou tinham concluído. Essa escrita possibilitou uma projeção do que eles poderiam vir a ser como professores de Matemática e permitiu que, “por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta...” (FOUCAULT, 2008, p. 48) pudessem se manifestar e produzir transformações sobre si mesmos.

O diálogo interdisciplinar possibilitou a discussão em torno de como se estrutura a

grade curricular de Matemática, em especial, no Ensino Fundamental II e Médio, e de como o professor precisa ter domínio do conteúdo não só de Matemática como também da estrutura e funcionamento do Ensino Básico, para que possa realizar articulações e alterações sempre que necessário. Isso diz, também, da autonomia docente, ou seja, foi possível perceber o quanto o memorial de formação se prolifera, contribuindo com a formação de saberes de diferentes naturezas.

No que diz respeito à elaboração do memorial na disciplina de FE,⁹ destaca-se também a importância dessa prática para que o formador pudesse conduzir suas aulas. Não diferente do que foi citado, no início, os alunos tiveram muitas dificuldades em narrar aspectos de suas histórias de vida já que, para eles, no início, não fazia sentido vincular essa prática ao ensino de Matemática. Com o passar do tempo, as narrativas passaram a indicar a dificuldade dos alunos com a escrita Matemática e com a compreensão dos conceitos de função, função composta e inversa.

À medida que esses pontos eram levantados, tematizados e problematizados, as aulas se reestruturaram para atender as demandas dos alunos em formação inicial. As discussões cunhadas a partir dos memoriais permitiram a discussão de conteúdos próprios da Matemática e a respeito de como e por que ensinar e avaliar. As narrativas eram ricas, por articularem o modo como os discentes haviam aprendido o conteúdo na época que eram alunos da escola básica e como o entendiam agora, em processo de formação para a docência.

Dúvidas, dificuldades e traumas com de-

⁹ Cumpre ressaltar que, na ocasião, devido ao tempo reduzido para se trabalhar com as narrativas, um semestre, optou-se por falar em termos de portfólios e não memoriais de formação, visto que, essa terminologia, era familiar aos alunos. Entretanto, a abordagem e mediação biográfica realizada foram fundamentadas no que se diz dos memoriais na formação docente.

terminados assuntos foram levantados e, por isso, as discussões iam além da sala de aula. Mobilizar o memorial de formação em uma disciplina adjetivada como “pura”, foi importante e contribuiu para a articulação dos saberes. A articulação de conteúdo específicos da Matemática, com as vivências pessoais, escolares, profissionais e as discussões pedagógicas, narradas em escritas como a dos memoriais, permite uma formação em que se substitui “a dicotomia ‘Pedagogia/Matemática’ por Educação Matemática, e a dicotomia ‘teoria/prática’ por teorizar” (LINS, 2005, p. 123).

Assim, apesar dos cursos de Licenciatura em Matemática, em geral, ainda se estruturarem de forma bastante dicotômica, ao trabalhar com essa prática, foi possível diminuir as fronteiras entre as disciplinas e discutir a importância do movimento reflexivo para a formação.

Considerações finais

Frente ao que foi apresentado, ressaltamos a importância da mobilização de formas narrativas, em especial, dos memoriais, em processos formativos. Pode-se notar que, o ato de narrar e refletir sobre as vivências, memórias e lembranças contribui para que os sujeitos, que ocupam a função de autores, narradores e atores principal dessas histórias, possam acompanhar, produzir significados e ressignificar os momentos narrados que, em geral, são também compartilhados.

Conduzir um movimento formativo pautado na elaboração de memoriais de formação é um ato que exige atenção e cuidado ao passo que os elementos constitutivos dessas histórias são marcas e afetos que deixam a dimensão individual e são dadas à leitura e interpretação, no coletivo. A *mediação biográfica* é, portanto, um exercício sensível e fundamental para o processo formativo.

A escrita de memoriais de formação permite que vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, sejam articuladas e postas em suspensão de modo que valores, crenças, ideologias, certezas, verdades e marcas possam ser retomadas e até mesmo (re)avaliadas, agora, em um outro (novo) contexto, espaço e tempo. Esse movimento, vertiginoso e complexo, permite que o aluno em formação e o formador se coloquem como sujeitos ativos e responsáveis por seu processo formativo.

No contexto de formação inicial de professores de Matemática, como apresentado anteriormente, o trabalho com memoriais permite que as fronteiras historicamente impostas entre disciplinas específicas e pedagógicas, sejam reduzidas e, no limite, diluídas. Promover uma escrita que possibilite o aluno retomar suas vivências da Educação Básica, as articule e, principalmente, as problematize junto à Matemática produzida nas universidades, é fundamental para que ele possa dar sentido aos conceitos, discuta diferentes abordagens e se questione sobre o que, como e por que ensina Matemática, sobretudo, para quem e em que contexto.

Além disso, para o professor formador e demais envolvidos, os anúncios e as denúncias presentes nos memoriais são importantes uma vez que estimulam a formação continuada, geram dados para pesquisas e, com isso, contribuem para a organização e fundamentação de argumentos em prol da Educação no país (BOZZINI et al, 2018). O processo de levantamento, problematização e sistematização das denúncias permite a constituição de um cenário que diz não só sobre o processo formativo do aluno, mas também das fragilidades e limites da formação continuada, das políticas públicas e da escola. Em contrapartida, é a partir destas denúncias e da clarificação dos anúncios, que docentes, licenciandos, pesquisadores, comunidade etc. se organizam e elucidam suas es-

estratégias de luta contra as relações de poder que os atravessam.

Por fim, segundo Zaqueu-Xavier (2019), as narrativas criam espaços dialógicos e potencializam momentos formativos nos quais o sujeito se reconhece atravessado por diferentes relações de poder e tende a notar que, aceitar e/ou lutar contra elas, é um direito de cada um e, além disso, os anúncios evidenciam o fato de que, todos – alunos, professores, pesquisadores, escola, universidade, governo etc. – na medida em que exercem poder, também sofrem seus efeitos.

Referências

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- BOZZINI, I. C. T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória: quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.
- CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de matemática e das instituições formadoras no Estado do Tocantins**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. Vi. M. Temporalidades distintas: um estudo sobre a formação de professores de matemática no Maranhão. In: FERREIRA, A. C.; BRITO, A. de J.; MIORIM, M. A. (Orgs.). **Histórias de formação de professores que ensinaram matemática no Brasil**. Campinas, SP: Ilion, 2012. p. 175-189.
- FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 54-62.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. H.; VALLS, M. R. (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico – de Rousseau a internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LINS, R. C. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas licenciaturas em matemática. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 18, p. 117-123, 2005.
- MIRANDA, W. M. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: UFMG, 1992.
- MORAIS, M. B. de. **Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte**. 2017. 1008 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 701-716, 2014.
- NACARATO, A. M. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. In: SILVA, V. L. G. da.; CUNHA, J. L. da. (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 131-148.
- NAKAYAMA, B. C. M. S.; FIORENTINI, D.; BARBOSA, J. G. O potencial heurístico e autoformativo das biografias educativas para os formadores de professores de matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev**, Seropédica,

ca, v. 32, n. 2, p. 103-115, jul./dez. 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M. da C. "Narrar é humano! Autobiografia e é um processo civilizatório". In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. (Coord.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PRADO, G. do Val T.; CUNHA, R. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

PRADO, G. do Val T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, G. do Val T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In: PRADO, G. do Val T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SARTORI, A. T. Estilo em memoriais de formação. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SOUZA, E. C. de.; PASSEGGI, M. da C. Dossiê (auto) biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e narrativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TEIXEIRA, L. C. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 37-64, 2003.

TEIXEIRA, L. R. M. et al. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 121- 135, ago./dez. 2010.

TIZZO, V. S. **Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2019. 489 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

TIZZO, V. S.; FLUGGE, F. C. G.; SILVA, H. da. Práticas possíveis com a história oral na formação inicial de professores (de matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 29, p. 87-98, 2015.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M. **Narrativas na formação de professores: possibilidades junto ao Pibid da UFS-Car**. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Matemática**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

Recebido em: 11.01.2019
Aprovado em: 09.06.2019

Ana Claudia Molina Zaqueu-Xavier é Doutora em Educação Matemática (Unesp/Campus Rio Claro). Professora da Faculdade de Matemática (FAMAT) da Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Santa Mônica. Membro do grupo de pesquisa História Oral Educação Matemática (Ghoem). e-mail: anaclaudiam.zaqueu@gmail.com

Av. João Naves de Avila, 2121, Campus Santa Mônica – Bloco 1F – Sala 128. Uberlândia, MG. CEP: 38.408-100. Telefone: (16) 98802-8759.

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa é Doutora em Educação Matemática (Unesp/Campus Rio Claro). Professora do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD). e-mail: fernanda.malinosky@ufms.br

Avenida Senador Filinto Müller, 1555 – Instituto de Matemática – Unidade VII – Cidade Universitária- Campo Grande/ MS, CEP: 79074-460. Telefone: (67)991118990

PESQUISAFORMAÇÃO: UMA OPÇÃO TEORICO-METODOLÓGICA DE ABORDAGEM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA. ARTES DE *DIZERFAZERDIZER* OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

■ THAIS DA COSTA MOTTA

<https://orcid.org/0000-0002-3387-0569>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ

■ INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

<http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Ao longo dos anos, temos acompanhado como a pesquisa no campo da formação de adultos, em especial, no campo da formação de professoras/es, tem se constituído a partir de um pressuposto de que a formação docente se dá em múltiplas temporalidades, por meio de um esforço consciente e desejante do sujeito pela sua própria formação. Desde modo, temos percebido o crescimento de uma produção fundamentada nos estudos narrativos (auto)biográficos, delineando um campo fundamentado em concepções teórico-metodológicas que se constitui de referências epistêmicas e uma potência instituinte. Neste estudo, objetivamos refletir sobre os modos como o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ) tem pensado a *pesquisaformação* como uma palavra-conceito que traz princípios dialógicos para *pensarfazer* ciência, na Educação. Retomamos a trajetória epistêmico e teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica, no que se refere à sua construção paradigmática complexa; trazemos para o diálogo a contribuição da literatura estrangeira e os movimentos que já se desdobraram nas pesquisas em Educação no Brasil e, em especial, partilhamos a experiência de uma *pesquisaformação* desenvolvida no contexto do referido grupo. **Palavras-chave:** Pesquisa-formação. Abordagem (auto)biográfica. Narrativas docentes.

ABSTRACT

RESEARCH-FORMATION: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL OPTION OF (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE APPROACH. ARTS OF SAYING-DOING-SAYING THE KNOWLEDGE OF THE EXPERIENCE

Throughout the years, we have been monitoring how research in the field of adult formation, especially in the field of teacher training, has been built on the assumption that teaching education takes place in multiple temporalities, through a conscious and desiring effort of the subject to his/her own formation. Thereby, we have perceived the growth of production based on (auto)biographical narrative studies, outlining a field founded upon *theoretical-methodological* conceptions that confers epistemic references and an instituting power to these studies. In this study, we aimed to reflect on the ways in which the Interinstitutional Group of Polyphony Research-Formation (UNICAMP/FFP-UERJ) has thought of *research-formation* as a concept word that provides dialogic principles to *think-do* science in Education. We resume the *epistemic and theoretical-methodological* trajectory of the autobiographical research with regards to its complex paradigmatic construction; we bring to the dialogue the contribution of foreign literature and the movements that were unfolded in the Brazilian Educational Research field and, in particular, we share the experience of a *research-formation* developed within the context of the group mentioned.

Keywords: Research-formation. (Auto)Biographical approach. Teaching narratives.

RESUMEN

PESQUISA FORMACIÓN: UNA OPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ENFOQUE NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA. ARTES DE DECIR-HACER-DECIR LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA

A lo largo de los años hemos acompañado como la investigación en el campo de la formación de adultos y, en especial, en el campo de la formación de las profesoras/es, se constituye a partir de un presupuesto de que la formación ocurre en muchas temporalidades, a través de un esfuerzo consciente y deseante del sujeto por su propia formación. Así, percibimos el crecimiento de una producción basada en los estudios narrativos (auto)biográficos, delineando un campo fundamentado en concepciones teórico-metodológicas que otorgan a este referencias epistémicas y una potencia instituyente. En este estudio, objetivamos reflexionar sobre los modos como el Gru-

po Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ)), ha pensado la *investigaciónformacion* como una clave que trae principios dialógicos para *pensarhacer* ciencia, en la Educación. Volvemos a la trayectoria epsistemico y teorico-metodologica de la investigación autobiográfica en lo que se refiere a su construcción paradigmática compleja; traemos para el diálogo la contribución de la literatura extranjera y los movimientos que ya se desplegaban en las investigaciones en Educación en Brasil y, en especial, compartimos la experiencia de una *investigaciónformacion* desarrollada en el contexto del mencionado equipo.

Palabras clave: Investigación formación. Enfoque (auto)biográfico. Narrativas docentes.

“Eu vezes eu
Eu vezes eu
Espalhados em mim
Eu, mínimo, múltiplo, comum.
Eu menos eu
Do que resta em mim
Eu, máximo, único, nenhum.
Ela, ele, vocês
Vezes eles, os outros
Eu e eu outra vez
Nervo, músculo e osso”.
(Titãs, Eu vezes eu, Wea, 1991)

Primeiras palavras de uma história

Ao iniciarmos uma pesquisa acadêmica, colocamos, em jogo, diversas perspectivas, no intuito de constituir seu arcabouço e conferir um sentido para o trabalho a ser realizado. São opções epistemológicas, teóricas e metodológicas. Para além das escolhas vinculadas aos campos que nos filiamos e aos conceitos que temos, fazemos um planejamento de todo o processo e nele estabelecemos modos de nos relacionarmos e, também, de como concebê-lo.

Desse modo, no Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ),¹ do qual fazemos parte, nos dedicamos

1 Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação

a estudar, bem como ancoramos nossas pesquisas na abordagem narrativa (auto)biográfica. Além disso, filiamos-nos a um campo teórico-metodológico que, de acordo com Bragança (2017), “traz como perspectiva a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre memórias e narrativas como um caminho instituinte”.²

Assim, temos construído caminhos de *viverpesquisarnarrarformar* sempre em partilha com muitos outros (BRAGANÇA, 2018). E é nesta perspectiva que temos constituído, epistemologicamente, a partir de uma variedade teórico-metodológica, as nossas investigações, estabelecendo diversos modos de viver a *pesquisiformação*³ narrativa (auto)biográfica. Uma

da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP) e ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professores/as da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Ao longo do texto será denominado como Grupo Polifonia.

2 Definição sobre o trabalho teórico-metodológico realizado, constante na página do grupo, na internet. Disponível em: <<https://grupopolifonia.wordpress.com/>>.

3 Considerando a discussão teórico-metodológica desenvolvida no presente artigo e outras produções do Grupo Polifonia, optamos pela grafia de *pesquisiformação* junto e em itálico. A opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou, algumas vezes, invertê-las, ressaltando-as, em itálico, seguem as razões teóricas, bem como os modos como as/os pesquisadoras/es de estudos nos/dos/com os cotidianos criaram para

compreensão de *pesquisaformação*, “em que a formação se produz em partilha, em movimento ‘auto’, ‘hetero’ e ‘ecoformativo’” (PINEAU, 2010), na indissociável relação com os muitos outros, com os projetos de sociedade que insistimos em construir” (BRAGANÇA, 2018, p. 10).

São os modos singulares que cada um de nós, *investigadoresnarrativos*, estabelecemos com os nossos estudos, ao longo dos anos, que vão nos dando pistas, a partir da nossa rigurosidade e vigilância *epistemologicocrítica*, para tematizar sobre a força da *pesquisaformação*, como palavra-conceito, carregada de sentidos; por meio das tessituras teórico-metodológicas, as quais constituímos neste processo.

Começamos, então, no presente texto, tematizando sentidos e especificidades conceituais da *pesquisaformação* e, a seguir, dirigimos um olhar para a literatura, em uma cartografia dos desdobramentos teórico-metodológicos que vão sendo construídos no campo da pesquisa narrativa (autobiográfica), para, então, partilhar caminhos de uma *pesquisaformação* desenvolvida no âmbito do Grupo Polifonia.

Pesquisaformação: sentidos, diálogos e transbordamentos

Nas pesquisas, no âmbito da Educação, principalmente, na área de formação de professoras/es, há muito, estamos a construir outras formas de investigar os percursos constitutivos da formação dos adultos. Segundo Josso (2010), essa necessidade adveio do momento em que a formação permanente se institucionalizou, por meio das políticas educativas, exigindo o desenvolvimento massivo da educação formalizada dos adultos. Nesse sentido, houve

romper com as dicotomias de alguns conceitos, colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves, em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.

uma demanda social para que as pesquisas na área de formação de adultos buscassem cada vez mais caminhos próprios.

Podemos perceber as nuances deste movimento, mais claramente demarcadas, há cerca de trinta anos, quando, no Brasil e, no mundo, diversos pesquisadores na área da formação de adultos foram criando modos singulares de *pensarfazer* as suas pesquisas acadêmicas. No Brasil, temos como um dos precursores na direção de práticas educativas que consideravam a vida e a trajetória de professores e professoras, a obra de Paulo Freire. Já nas décadas de 1980 e 1990, “encontramos as pesquisas de Demartini (1984), Nunes (1987), Garcia (2001), Kenski (1994), Kramer (1995), Linhares (1996), Catani et al (1997) entre outros” (BRAGANÇA, 2016a, p. 16). A publicação, no Brasil, das obras do professor Antônio Nóvoa, na década de 1980, também foi fundamental para a circulação do pensamento de pesquisadores internacionais, mais especificamente, os francófonos, como Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Delory-Momberger; referências, no que seria um deslocamento nos modos de se produzir pesquisa, feitas, até então, em educação e, em especial, no que diz respeito às investigações sobre a formação dos sujeitos. Deslocamento, cuja compreensão das pesquisas em educação e sobre a formação em questão não condizem com metodologias quantitativas. Isso, porque, ao pensar as pesquisas sobre a formação humana, esses pesquisadores compreendiam e partiam do princípio de que, sendo a formação um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos, não poderia ser medido, quantificado e controlado. Mas, sim, narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade. Esse reconhecimento faz cair por terra, pelo menos para esses pesquisadores, um postulado epistemológico marcado, até então, pela ciência moderna, de que o pesquisador

– aquele que sabe – deveria em investigação, medir e saber quantitativamente sobre a formação dos seus “objetos” de pesquisa, no caso dos estudos em educação – das/os professoras/es.

Desse modo, demarcam-se, neste campo, maneiras de analisar e de relacionar-se com os sujeitos na pesquisa, tendo por base compreensões qualitativas, alteritárias e dialógicas (BAKHTIN, 2012) nesta relação. Nesse contexto, vêm se desenvolvendo compreensões de pesquisas, opções epistemológicas, as quais visam a romper com práticas simplificadoras e reducionistas nas investigações das ciências sociais, cujo intuito é desatar os estudos em educação de um enquadramento lógico-formal. Uma ruptura com a clássica separação entre o investigador e os participantes da pesquisa (FERRAROTTI, 1990).

São investigações, no campo da formação de adultos, que têm, como princípio, o estabelecimento de metodologias dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, principalmente, por compreender que, nesse processo, a formação acontece em partilha, para ambos. Uma investigação-cúmplice (PRADO; MORAIS, 2011). É estabelecido então, um novo paradigma epistêmico para as pesquisas no campo da formação de professores – o conceito de pesquisa-formação. De acordo com Abrahão, em educação, o entendimento dessa abordagem:

[...] é inspirado pela própria denominação dessa atividade que indica um projeto educacional cuja intencionalidade é a formação em processo investigativo, em especial no processo de formação inicial e/ou continuada de professores que se desenvolve no âmbito acadêmico. (ABRAHÃO, 2016, p. 29)

Este conceito está fundamentado na compreensão de que a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade

docente. Pois, segundo Abrahão (2016), a intencionalidade é dimensão indispensável aos processos de formação, visto que, “no limite, sem intenção, não há formação. Pode haver informação. Formar-se requer esforço consciente e desejante pelo educando e pelo educador, este que neste processo também se educa” (ABRAHÃO, 2012 apud ABRAHÃO, 2016, p. 30). Uma proposição, segundo Bragança e Oliveira, que “busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva” (2011, p. 1382). Nesse sentido, aponta para uma imagem de “acompanhamento”:

[...] arte do caminho da formação e da participação conjunta. Citando Galvani, Pineau retoma a figura de Hermes, deus grego, orientador dos viajantes, o condutor do amor e o mensageiro de outros deuses, trazendo a metáfora do investigador-formador, do acompanhante de histórias de vida, daquele que se coloca como mediador. (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011, p. 1383)

O conceito de pesquisa-formação, porém, não se constitui de modo inaugural. A constituição epistêmica da pesquisa-formação começa a delinear-se na Europa, por meio dos estudos de Gaston Pineau, ao introduzir, em suas pesquisas, as histórias de vida e de formação. É Josso, inspirada por ele, quem, no início dos anos de 1980, inicia os seus trabalhos, ancorada no conceito de pesquisa-formação, tomando como referência as obras de Pineau, as quais “associam a pessoa adulta ao sujeito de poder autoformativo” (ABRAHÃO, 2016, p. 31).

Segundo Josso (2010), esta concepção fundamenta-se no materialismo dialético histórico marxista, e encontra embasamento epistemológico, quanto a esta maneira de proceder, em torno do conceito de práxis, contrário apenas a interpretação do mundo, mas tomando como condição as possibilidades de transformação do mesmo, ao forjar, neste imbricado relacional, *praticateroriaprática*.

A compreensão da *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente; pois, de acordo com Moita, “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos” (1992, p. 113). Tal mobilização transita entre as narrativas e a aprendizagem autorregulada dos sujeitos, atentando para as dimensões imbricadas nesse movimento: intencionalidade, flexibilidade, experiência e identidade. Uma prática, segundo Abrahão (2016, p. 45), “geradora de desenvolvimento humano que origina aportes reflexivos e metacognitivos”.

Josso (2002) chama a atenção para o sentido do saber da experiência, contido em ambos os princípios epistemológicos da formação: a pesquisa-ação e a pesquisa-formação, pois, segundo a autora, estes modos de pesquisar gerariam uma experiência de natureza específica, ou seja, uma experiência decorrente de uma ação metarreflexiva. Uma experiência provocante de um exercício de pensar sobre o que se pensa. Um paradigma de experiência existencial (JOSSO, 2010, p. 122), mas que, segundo a autora, não exclui os sentidos e o lugar da experiência científica. Ao contrário dos princípios das experiências científicas, que se recusam a considerar os saberes da experiência existencial, contidos em sua própria razão e ação; a *pesquisaformação* parte do princípio da copresença entre essas duas experiências, de uma negociação dos seus usos, de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

O fato de, na *pesquisaformação*, recusar-se a manter um distanciamento ou uma neutralidade entre os sujeitos da pesquisa, a investiga-

ção oriunda dessa concepção não implica em ausência de rigorosidade teórica, metodológica e de reflexão crítica sobre o que nos move a pesquisar. A metodologia aberta à experiência possibilita-nos um processo de conhecimento sobre este mesmo processo e, isto, por si só, provoca, segundo Josso (2010), uma reflexão sobre a prática da reflexão, a qual não se faz apenas de modo isolado ou em uma relação vertical.

O princípio de não separar é mais objetivado pelo cuidado em não reduzir o desafio de pesquisa e de ação a uma ou a algumas dimensões e não isolá-lo de um contexto sociocultural. [...] A reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas – os referenciais individuais –, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos. (JOSSO, 2010, p. 122)

Desse modo, podemos pensar que os sentidos da *pesquisaformação*, no contexto do campo da formação das/os professoras/es, fundamentam-se, em grande medida, em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência. Afirmamos isto, com base nas reflexões de Soligo (2015), cuja análise é importantíssima, trazendo, para este diálogo, a compreensão de Contreras Domingo (2013), ao defender, para além da bipolaridade teoria-prática, a ideia da experiência como um acontecimento, o qual precisa e merece ser pensado, não apenas como algo que nos acontece; mas como algo, marcante, e digno de ser questionado para alcançar os sentidos dos saberes envolvidos nesse processo.

Ideia de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece. (SOLIGO, 2015, p. 2)

Uma perspectiva formativa polissêmica e

polifônica tão plural e múltipla, que provoca transbordamentos de sentidos, reconhecendo, assim como Nóvoa (2009, p. 25, grifo do autor), que:

Formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da *experiência*.

Dessa forma, os estudos dos processos de formação, tendo em vista a experiência e a compreensão da formação experiencial, constituem-se, a partir dos relatos da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o sujeito aprendeu, tendo por base as suas escolhas, os seus vínculos, os encontros, ou seja, a sua existencialidade, ao narrar a experiência, imbricada a uma tessitura, singular e própria a cada um, entremeada com tantos contextos coletivos da vida, os quais são partilhados, em entrecruzamentos da vida pessoal e social.

Movimentos de *pesquisaformação* no campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas

Ao se partir da potência desses sentidos produzidos, fazemos, aqui, o ensaio de uma cartografia dos caminhos construídos, no campo da pesquisa (auto)biográfica, os quais apontam para os entrelaçamentos indissociáveis entre pesquisa e formação.

Ao revisar a literatura francófona, por meio de livros e, especialmente, dos artigos publicados na *Revista Education Permanente*, identificamos trabalhos voltados para as abordagens da investigação-formação, desenvolvidos no contexto da formação universitária, envolvendo alunos de diversas licenciaturas. Os trabalhos de Baudouin e

Turkal (2000), Dominicé (1988; 2000), Dominicé, Gaulejac, Jobert e Pineau (2000) e Lerbet (1995) trazem as histórias de vida para a universidade, como um dispositivo de formação. As propostas metodológicas centram-se no desenvolvimento de seminários, onde, em abordagens orais e escritas, os estudantes desenvolvem e analisam, coletivamente, as suas biografias educativas, em um movimento de reflexão sobre processos de aprendizagem (BRAGANÇA, 2012).

O conceito de biografia educativa foi formulado por Pierre Dominicé, nos anos de 1980, tendo como referência a tradição das histórias de vida, na perspectiva sociológica. O autor experimenta um enfoque centrado na narrativa de formação, diferenciando-o do que anteriormente fora realizado nas ciências humanas (JOSSE, 2010). Em “Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults”, Dominicé (2000) narra seu caminho de investigação, na Universidade de Genebra, no contexto dos seminários que receberam o título de “História de Vida e Formação”, envolvendo grupos de estudantes universitários. Nos seminários, os participantes e o investigador/a produzem as suas biografias educativas, que são coletivamente analisadas, portanto, a dinâmica da investigação-formação é partilhada entre todos.

Ao focalizar a pesquisa-formação, Josso (2002) sinaliza para o desdobramento de duas vertentes: as histórias de vida como busca da compreensão biográfica da formação, por meio de um trabalho, que enfatiza os momentos da vida que se constituíram em efetivas experiências de formação, priorizando-se, assim, uma narrativa global da vida e a colocação de abordagens biográficas, no sentido do desenvolvimento de projetos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada. A referida autora cita, como exemplos de trabalho com projetos, a constru-

ção de itinerários de experiências profissionais ou sociais e as atividades possibilitadoras da análise comparativa de saberes anteriores e os que precisam ser construídos por adultos, os quais, após, longo tempo, retornam ao trabalho (JOSSO, 2002).

Sob a influência dos seminários desenvolvidos por Dominicé, foi realizado, em Portugal, no final dos anos de 1980, um programa de formação de gestores da formação para estabelecimentos e serviços do Ministério da Saúde, cuja abordagem teórico-metodológica tomava como base as histórias de vida, trabalhadas, por meio de investigação-formação. Afirmava-se, como objetivo da coletânea publicada em 1988, “dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida (ou do método biográfico ou das biografias educativas) como instrumento de investigação-formação” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11).

Delory-Momberger apresenta o trabalho com ateliês biográficos de projeto, como um dispositivo de formação, desenvolvido em grupos de doze participantes. Tal proposta consiste em um procedimento “que inscreve a história devida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (2006, p. 359). Os ateliês incluem a partilha coletiva das histórias de vida, por meio da escrita de si (autobiografia) e, também, do movimento de compreensão pelos outros (heterobiografia).

Na América Latina, destacamos o trabalho desenvolvido por Daniel Suárez com a documentação narrativa de experiências pedagógicas, tomada como dispositivo de investigação

-ação-formação, cujo intuito é a constituição de uma oportunidade para que, coletivamente, docentes partilhem saberes construídos desde a escola, por meio de movimentos de escrita, leitura e reflexão. “É uma estratégia de trabalho colaborativo entre investigadores e professores que se encontram dispostos a realizar, individual e coletivamente, indagações qualitativas sobre a realidade escolar” (FARIA, 2018, p. 129).

No Brasil, trazemos o trabalho desenvolvido por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que, em 2004, organizou o Seminário Histórias de Vida, realizado em dois semestres, para mestrandos e doutorandos, por meio da escrita de memoriais de formação. Trabalhou, também, com os alunos da graduação, conforme a proposta de Josso (2010), para os Seminários de Investigação-formação. Com o desenvolvimento da pesquisa-formação, tendo como abordagem as histórias de vida, o grupo de pesquisa, coordenado pela referida professora, passou a se chamar Profissionalização Docente e Identidade Narrativas na Primeira Pessoa (GRUPRODOCI).⁴

As pesquisas desenvolvidas sobre a produção brasileira, especialmente dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica, levam-nos a perceber desdobramentos multiformes de perspectivas que tomam como referência as abordagens de pesquisa-formação. O Grupo Polifonia participou da pesquisa coordenada pela Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão intitulada *Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010 e 2012), financiada pelo CNPq.

⁴ Narrativa oral da Professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, em 13 de maio de 2014, na PUCRS.

Em uma primeira etapa desta pesquisa, analisamos quarenta trabalhos publicados nos CDs dos CIPAs, inscritos no campo da formação de professores; tomando como referência a classificação proposta por Nóvoa (1992). Desses trabalhos, mais de 50% apresentam objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação, incluindo como dimensões de estudo – a pessoa, a prática e a profissão. Em uma segunda etapa, estudamos 11 capítulos do livro do I CIPA e 34, da coleção de 9 livros relativos ao V CIPA, tendo, como filtro, também, a formação de professores. Nos capítulos do livro do I CIPA, observamos uma concentração em objetivos, essencialmente teóricos relacionados à investigação, centrados na profissão e na prática docente. Já nos capítulos dos livros do V CIPA, dá-se ênfase aos objetivos emancipatórios, referentes à investigação-formação, focalizando, preferencialmente, o atravessamento entre as três dimensões indicadas, a saber: a pessoa, a prática e a profissão. Vemos, assim, uma ampliação dos trabalhos que transbordam da investigação para a pesquisa-formação, tanto na literatura internacional, quanto na brasileira (BRAGANÇA, 2016b).

Do percurso que fizemos sobre a produção do campo da pesquisa (auto)biográfica, observamos que o uso da denominação pesquisa-formação se direciona, especialmente, a trabalhos que envolvem grupos de participantes que narram, por meio de diferentes suportes, suas histórias de vida, tanto de forma global como temática. Tomando, entretanto, os movimentos explosivos de formação que envolvem o círculo virtuoso entre palavra dada e escuta, entre narrador e ouvinte, mesmo quando esse círculo se dá entre duas pessoas, temos afirmado no Grupo Polifonia a *pesquisaformação* como uma opção epistêmico-política, no sentido de uma pesquisa que sendo narrativa

é produzida no movimento reflexivo potencialmente (trans)formador.

Em recente publicação, Passeggi e Souza tematizam o movimento (auto)biográfico no Brasil, indicando também a centralidade que a perspectiva de pesquisa-formação vem assumido entre nós, especialmente a partir dos anos 2000.

O que diferencia a *pesquisa-formação* da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. No modelo clássico, os objetos de pesquisa têm em vista resultados que otimizem a ação educativa, independente de quem refletiu sobre ela. Na pesquisa-formação, ao contrário, se sobressaem as práticas não-instituídas e as aprendizagens experienciais. São elas que se constituem objetos de investigação com amplas aberturas para as aprendizagens não formais e informais. Contrariamente ao modelo tradicional, fundado em divisão disciplinar e na dicotomia teoria-prática, a pesquisa-formação adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e de formação, ou de pesquisa-ação-formação. Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (2017, p. 14-15, grifo dos autores)

Na reflexão dos autores, somos desafiados a perspectivar a *pesquisaformação* como um modo outro de compreender a produção do conhecimento em educação, apontando para uma aposta *epistemopolítica, descolonizadora e pósdisciplinar* (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Dizerfazerdizer a pesquisaformação: uma experiência corporificada

É, portanto, nesse entendimento, que se fundamenta a *pesquisaformação*, cujo desenvolvimento ocorreu em parceria entre: o Grupo Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada em GEPEC (UNICAMP), as professoras e as crianças da Educação Infantil de Itaboraí, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. A *pesquisaformação* – “A Formação Continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil de Itaboraí” (MOTTA, 2019) – inscreve-se como algo renovador e brincante, ao buscar, na escritura das narrativas entre nós, o devir-criança, conceituado por Kohan (2004), como um ato revolucionário de criação. Uma possibilidade desviante de subverter, assim como as crianças, a ordem colocada no mundo e inventar uma lógica outra para a tríade fundamentalmente imbricada das concepções de infância, das práticas pedagógicas e da formação das professoras – base investigativa da *pesquisaformação* em tela –, ao reconhecer o conceito de invenção “como condição epistemológica, estética e política de pensar” (KOHAN, 2004, p. 3). Como desdobramento metodológico e fundamentadas no conceito de investigação-formação (JOSSO, 2002), buscamos modos, dispositivos, estratégias, ou seja, metodologias dialógicas, com as quais nos dedicamos a compreender as narrativas de cada professora, ao contar sobre suas experiências de vida e profissão, em conversas com as crianças. O diálogo com estas narrativas nos permitiram perceber as tramas constituintes dos aspectos pessoais e profissionais da sua formação, pois:

[...] as (auto)biografias dos professores, o registro escrito, tanto das vivências pessoais como

das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7)

Como metodologia dialógica de *pesquisaformação*, propusemos o curso de extensão: Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil, realizado no período de setembro a dezembro do ano de 2017. Foram sete encontros, às segundas-feiras, à noite, nos quais encontrávamos-nos para conversar sobre e escrever, em diários de itinerância (BARBIER, 2007), as experiências formativas que nos atravessam ao escutarmos sensivelmente (BARBIER, 2002) as crianças, no cotidiano da Educação Infantil.

Foi feito um convite às docentes a fim de que registrassem as escritas sobre o seu *pensar-fazer*, em parceria com as crianças, entendendo-as como sendo *praticantespensantes*, compreendendo o diário de itinerância como um dispositivo de investigação:

[...] sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dará sentido à vida. (BARBIER, 2007, p. 133)

Em três meses de encontros, as trinta e duas professoras e nós fomos tecendo nas narrativas escritas – as metanarrativas – a compreensão que a prática pedagógica consciente e desejante pode constituir múltiplas dimensionalidades e temporalidades formativas, mas, também, uma ciência oriunda da experiência pedagógica das professoras, ou seja, a partir de uma epistemologia da escuta, uma epistemologia da prática.

Durante as noites, chamado por Pineau (2003), como “tempo forte da formação”, tempo do não trabalho e, muitas vezes, de estudo e reflexão, mesmo após um dia cansativo de trabalho, dedicávamo-nos à formação em partilha. E, nesse sentido, compreendemos que este “tempo” forçosamente forjado – fora do horário de trabalho – pode se configurar também como tempo forte da perversidade provocado pela falta de políticas de formação continuada e de garantia do direito a um terço de planejamento, avaliação e estudos, previsto pela Lei 11.738/2007.⁵

Todos os encontros foram registrados com fotos, com escritas em nossos diários, com conversas gravadas em áudios e, principalmente em nossas memórias. São histórias que contam os diálogos formativos entre nós – *professoraspesquisadoras* – e os diálogos formativos entre as professoras e as crianças. Ao final do curso, as professoras escolheram, dentre todas as narrativas contidas em seus diários, aquela que julgaram ter sido mais fundamentalmente formativa para elas. A narrativa, a que conta uma experiência, ou seja, o saber produzido, a partir do encontro e dos atravessamentos provocados pelas crianças, nelas. Um rico material de pesquisa, repleto de sentidos para mim, para elas e para as crianças. O que fazer com tantas possibilidades colocadas ao ler cada uma daquelas narrativas? Era necessário organizar todos os materiais elaborados, dedicar-se a cartografá-los. Foi então que a necessidade de inventariar os achados da *pesquisaformação* se apresentou: organizá-los, conhecê-los melhor. Além das trinta e duas narrativas escolhidas, tantas outras contidas nos diários e

nos áudios dos encontros; narrativas orais e escritas, reflexões dialógicas que, na *pesquisaformação*, são chamadas de *conversas fiadas, afinadas e afiadas*.

Todo este processo, vivido durante o curso e partilhado entre nós, que foi conferindo a cada novo encontro, o sentido encarnado do conceito de *pesquisaformação*. Não de modo diferente, também, no processo de compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra. Assim, desde o desejo por estabelecer uma *pesquisacúmplice*, passando pelos processos de estabelecê-la, dialogicamente, até os movimentos de compreender os sentidos, na busca pelas lições; para procurar respostas às questões mobilizadoras a investigar, corporifica-se o conceito de *pesquisaformação*, como podemos pensar, a partir da metanarrativa da professora Ingrid Costa.

Nunca fui muito fã de diários na minha infância. Eu não tinha muita paciência para ficar escrevendo sobre os meus dias, mas confesso que escrever sobre a minha vivência na sala de aula e narrar os que as crianças falam me motivou. Talvez porque eu saiba que alguém vai ler o que escrevo ou talvez porque seja porque estou desenvolvendo um projeto tão bacana com as crianças, que quero multiplicá-lo. Mas outro dia eu falo do projeto. Hoje eu preciso terminar os relatórios descritivos das crianças. Estou escrevendo os relatórios em forma de narrativas, relatando como o projeto está acontecendo e a participação de cada criança. A escrita está tão bacana que estou até motivada a escrevê-los, pois escrever relatórios de criança por criança e sob pressão dos prazos e outros afazeres não é tão “motivante” assim. O projeto está me motivando. Isso é tão bom... quero mais experiências assim. (Rio Bonito 28/09/2017)

Embora não gostasse muito de escrever em diários, Ingrid aceitou o desafio de fazê-lo. E, ao aceitá-lo, encontrou sentidos para tal. Sig-

5 Lei 11.738/2007 – Lei do Piso (PSPN). Define o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho dividida em 2/3 da carga horária em efetiva interação com os estudantes e os outros 1/3, em atividades de planejamento, avaliação e estudo.

nificados, que, segundo ela, giram entre duas dimensões: primeiro, a funcionalidade da narrativa: ser lida pelo outro. Um modo de compartilhamento dos saberes da sua experiência. A segunda, pela possibilidade de refletir sobre o seu próprio *pensarfazer*: “talvez seja porque estou desenvolvendo um projeto tão bacana com as crianças”. Para além dos sentidos reflexivos percebidos no ato da escritura, Ingrid conseguiu, a partir da experiência de escrever as suas narrativas pedagógicas, constituir sentidos outros para a escrita dos relatórios descritivos das crianças. Escrita feita, até então, em forma de registro apenas burocrático. Agora Ingrid também escreve relatórios descritivos, optando narrar as experiências vividas pelas crianças, inclusive para a instituição e para as famílias.

Nesta apropriação formativa constituída por Ingrid, na lição extraída da experiência de escrever, Ingrid confirmou, em si, o que diversos pesquisadores já vêm dizendo sobre o poder metarreflexivo contido no ato de narrar, por escrito, um acontecimento, isto é, o que Ingrid reflete e descobre ao escrever, ao perceber no ato de metanarrar a sua experiência, vai de encontro ao que esta *pesquisaformação* estabelece como base investigativa e as opções teórico-metodológicas que a fundamentam. O convite à escrita em diários, como um dispositivo de pesquisa e, também, um caminho investigativo-formativo, é, nessa medida, para a própria *pesquisaformação*, um importante sinalizador.

A própria Ingrid, em sua última narrativa escrita no diário, convida-nos a pensar sobre o que significa para a professora da Educação Infantil, escrever, formar-se, pensar sobre a experiência. Uma possibilidade de entendermos, a partir da compreensão da professora, a articulação da tríade fundamentalmente imbricada das concepções de infância, das práticas pedagógicas e da formação docente.

Um curso sobre narrativas [...] Será que é um curso de Língua Portuguesa? Será que querem aprimorar nossa escrita? Ou será um curso para nos ensinar a escrever narrativas? Essas eram as minhas indagações quando ouvi falar deste curso sobre narrativas pedagógicas. Mas me inscrevi, pois li que no curso seria falado algo sobre infância, palavra que me desperta o interesse de saber sempre mais e a buscar a todo o tempo me aprofundar sobre o assunto. O primeiro dia de curso... As primeiras impressões [...] Como posso descrever? Acho que uma mistura de medo de algo novo e o desejo de me envolver em algo novo. O curso tinha a proposta de escrever narrativas sobre a nossa prática. O que será de bom que eu tinha em minha prática que alguém gostaria de saber e ler a respeito? Fui investigar a minha prática e a princípio não via tanta coisa boa assim, mas a cada dia de formação fui levada a perceber e escrever do que não imaginávamos. Falávamos de olhar atento, escuta atenta as experiências com as crianças. Nos levavam a refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e as concepções que tínhamos sobre as crianças. Atividade ou experiência? Percebi que a minha prática era repleta de experiências, o que me faltava era o olhar atento para perceber tanta possibilidade vivenciada. A cada encontro fui desenvolvendo e apurando o olhar e a escuta e eu via as pipocas explodirem. Elas passaram a acontecer ou era eu que não as via? Com certeza era eu que não as via. A partir do momento que comecei a ouvir mais as crianças e olhar os momentos de curiosidade como momentos de trocas de informações, minha visão sobre as lógicas infantis foram modificando. Consegui desenvolver um projeto a partir da curiosidade das crianças, valorizando e estimulando essa curiosidade durante todo o projeto. Percebi que a curiosidade leva a descoberta, que leva a construção do conhecimento e a aprendizagem. Como este curso modificou meu olhar e minha escuta em relação as crianças e suas experiências, descobertas e lógicas infantis. Os relatórios individuais das crianças que produzi durante o curso foram narrativos e com as falas das crianças. Reflexivo... Questionador... Prazeroso [...] São palavras que resumem o curso. Com certeza terminei o curso com um novo olhar. Entrei uma professora que explicava a atividade para seus alunos e

saí que só fala em experiências, só proporciona experiências para as suas crianças; que valoriza a descoberta e a vivência de oportunidades de aprendizagens significativas. Uma professora com um olhar diferente, com escuta atenta e um jeito diferente de olhar e escrever sobre a sua prática.

Na busca pelos sentidos e lições, oriundos do processo de escrever as narrativas pedagógicas, os saberes da experiência, por escrito, nos diários de itinerância, compreende-se, na perspectiva da *pesquisaformação*, que os caminhos compreensivos também acontecem em diálogo e partilha, pois, ao se estabelecerem os processos de análise, as lições, os saberes e as compreensões não são feitas apenas por nós, *professoraspesquisadoras* que estão na universidade, mas, também, por elas, *professoraspesquisadoras* que estão na escola.

Assim, as narrativas de cada professora podem ter muitos sentidos. Para elas, como metanarrativa. Para nós, na busca por compreender teoricamente os sentidos formativos dos saberes da experiência. E, para os outros, pois a formação, em seu sentido tripolar (PI-NEAU, 2003) autoformativa, heteroformativa e ecoformativa, também atravessa de modo singular não só quem vive a experiência, mas quem escuta e ressignifica a experiência. Compreensão fundante para o entendimento dos principais conceitos da teoria bakhtiniana: alteridade, diálogo e arquitetônica: eu-para-mim, o-eu-para-o-outro e o-outro-para-mim. A arquitetônica do eu só pode ser constituída a partir do outro. Eu só sou eu, em resposta ao outro. Assim, o “eu” nunca se constitui em si mesmo. O “eu” só se estabelece em diálogo, mesmo que esteticamente, por meio da criação de uma relação, conforme autor e personagem, ou seja, a constituição estética da linguagem. Da sua própria narrativa.

A compreensão deste princípio dialógico, concernente à constituição subjetiva da pes-

soa é fundamental para o campo da formação e para os estudos do campo da formação de professores, ao se reconhecer a importância do lugar do outro para o sujeito. Na Educação, e, em especial, na Educação Infantil, a importância dos outros sujeitos da experiência: professoras/es e crianças e dos espaços coletivos de escuta e de compartilhamento dos saberes, tais como: as reuniões de planejamento coletivo e dos encontros cotidianos com os pequenos, são essenciais, uma vez que as nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil podem ser melhor pensadas e mais significativamente propostas, a partir do olhar de quem delas irá participar: as crianças.

Pesquisaformação um conceito em processo

A própria vigilância *epistemologicocrítica* exercitada com a *pesquisaformação*, que temos desenvolvido, nos faz perceber que este é um conceito em constante processo de ressignificação, múltiplo e polifônico. Justamente, por fundamentar-se como um princípio constituído em profundo diálogo com o outro. Nesse sentido, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, em cada uma das *pesquisasformação*, que em alteridade são constituídas, há a produção de novos e singulares sentidos. Assim, percebemos que *pesquisaformação* é uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação.

A partir desta compreensão, talvez seja impossível conseguir delimitar os transbordamentos dos múltiplos sentidos da palavra *pesquisaformação*; seja pertinente a percepção de que as singularidades das relações constituídas, neste processo, só poderão ser percebidas e explicadas, em totalidade e em com-

plexidade dos seus sentidos, pelos próprios sujeitos que, em partilha, a produziram.

Desse modo, muito além de uma preocupação em buscar uma definição para *pesquisa-formação*, este estudo apresenta um compromisso epistemológico de comunicar a possibilidade de um modo outro de fazer ciência. Possibilidade esta que não pretende, em absoluto, uma hegemonia, mas, sim, colocar-se no entrelugar, no inacabamento, na copresença, ao lançar-se ao desafio cotidiano de estabelecer um modo de viver, formar-se e pesquisar.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 54-78.
- ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: <www.revistateias.proped.pro.br>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, Líber Livro Editora, 2007.
- BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BAUDOUIN, Jean-Michel; TURKAL, Laurence. Formations au singulier. **Education Permanente**, v. 1, n. 142, p. 45-61, 2000.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação **narrativa (auto)biográfica**: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.
- BRAGANÇA, I. F. S. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: GOUDARD, Maria Tereza; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (Orgs.) **Vozes da educação 20 anos**: memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016. v.1, p. 193-213.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ; FAPERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação de professores em trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016b. v.1, p. 321-340.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Mariza Soares. Pesquisa-formação, abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: (re)construindo pontes entre a universidade e a escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1380-1391.
- BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 07 mar. 2019.
- CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre; GAULEJAC, Vincent de.; JOBERT, Guy; PINEAU, Gaston. Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. **Education Permanente**, v. 1, n. 142, p. 217-239, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives: using educational biographies with adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FARIA, Juliana Batista Faria. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales (2ª tirage)**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai./ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>. Acesso em: 19 mar. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 1-12.

LEBERT, Georges. Automonie et autoréférence en éducation: quelques points de repère. **Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 191-200, 1995.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António. (Org.).

Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOTTA, Thais da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

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

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educação, 2009. Cap. 2, Professores Imagens do Futuro Presente, p. 25-46.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>>. Acesso em 09 abr. 2019.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRADO, Guilherme V. P.; MORAIS, Jaqueline de F. S. Inventário – Organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TITÃS. **Eu Vezes Eu** (1991). *Tudo ao mesmo tempo agora*. LP, gravado em 1992.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. In: CONGRESSO FALA OUTRA ESCOLA, 7., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

Recebido em: 02.05.2019

Aprovado em: 20.08.2019

Thais da Costa Motta é mestra em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Coordenadora da Supervisão Educacional e Formadora da SEME – Itaboraí. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP). e-mail: mottathais2015@gmail.com

Rua Dr. Francisco Portela, 1470. Patronato, São Gonçalo, RJ. CEP: 24435-005.
Telefone: (21) 3705-2227.

Inês Ferreira de Souza Bragança é pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ-FFP). e-mail: inesbraganca@uol.com.br

Av. Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”. Campinas, SP. CEP: 13083-865. Telefone: (19) 2521-5601.

A TESSITURA DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS: OLHARES ENTRECruzADOS

■ SANDRA NOVAIS SOUSA

<https://orcid.org/0000-0002-5965-1954>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-6067-9911>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

■ DIRLAINE BEATRIZ FRANÇA DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0001-9640-2087>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

■ CRISTIANE CABRAL ROCHA

<https://orcid.org/0000-0001-8321-3906>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O artigo objetiva trazer ao debate as possibilidades oferecidas pelos Ateliês Biográficos de Projeto para as pesquisas em Educação. Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão sistemática de pesquisas acadêmicas que indicavam a utilização de ateliês como dispositivo de pesquisa e formação. Os resultados apontaram que os Ateliês se inserem em uma forma outra de se pensar a investigação científica e os modos pelos quais ocorre a aprendizagem dos professores e outros atores educacionais. Os elementos essenciais para que um pesquisador intitule um espaço formativo de pesquisa como ateliê, no sentido aqui utilizado, passam pela promoção de situações que interliguem as dimensões temporais (passado, presente e futuro), pela produção e socialização de histórias de vida – heterobiografia – e pela elaboração de um projeto de futuro, em um processo autoformativo.

Palavras-chave: Ateliês Biográficos de Projeto. Pesquisas em Educação. Método Biográfico.

ABSTRACT **THE WEAVE OF BIOGRAPHICAL WORKSHOPS: CRISSCROSSING LOOKS**

The article aims to bring to debate the possibilities offered by the Project Biographical Workshops for research in Education. As methodological procedures a systematic review of academic research was conducted which indicated the use of workshops as a research and training device. The results pointed that the workshops fit into another way of thinking scientific research and the ways in which learning of teachers and other educational actors occurs. The essential elements for a researcher to entitle a formative space of research as workshop, in the sense used here, go through the promotion of situations that interconnect the temporal dimensions (past, present and future), for the production and socialization of life stories - heterobiography - and by the elaboration of a future project, in a self-forming process.

Keywords: Project Biographical Workshops. Research in Education. Biographical Method.

RESUMEN **LA TESITURA DE LOS TALLERES BIOGRÁFICOS: MIRADAS ENTRECRUZADAS**

El artículo tiene como objetivo traer al debate las posibilidades ofrecidas por los Talleres Biográficos de los Proyectos para las investigaciones en Educación. Como procedimientos metodológicos, se realizó una revisión sistemática de investigaciones académicas que indicaban la utilización de talleres como dispositivo de investigación y formación. Los resultados apuntan para los Talleres que se insertan en otra forma de pensar sobre la investigación científica y los modos por los cuales ocurre el aprendizaje de los profesores y de otros actores educacionales. Los elementos esenciales para que un investigador intitule un espacio formativo de investigación como el taller, en el sentido aquí usado, pasa por la promoción de situaciones de interconectarse con las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro), por la producción y socialización de historias de vida - heterobiografía - y por la elaboración de un proyecto de futuro, en un proceso auto formativo.

Palabras clave: Talleres Biográficos. Investigaciones en Educación. Método Biográfico.

Introdução

Nas pesquisas do campo educacional, sobretudo no que se refere à temática da formação de professores, a busca por superar a hegemonia das referências teóricas e metodológicas importadas das ciências naturais e marcadas pelo apelo à objetividade, neutralidade e cientificidade, tem levado à consolidação de formas menos tradicionais de produção de dados e à consideração de fontes que anteriormente não detinham um status científico na academia.

No Brasil, a utilização de fontes com relatos orais e histórias de vida teve início na década de 1940 (FERREIRA, 1994), marcada em sua gênese pelo interesse em pesquisar grupos minoritários, como o fizeram Florestan Fernandes,¹ ao utilizar a biografia de um índio do centro-oeste brasileiro como fonte de análise sociológica, e Roger Bastide,² ao pesquisar as relações raciais na sociedade brasileira, valendo-se, entre outros instrumentos, de histórias de vida.

No entanto, as histórias de vida, acessadas pelos pesquisadores sobretudo por meio dos relatos orais dos sujeitos, apareciam como forma complementar a outros métodos ou instrumentos de pesquisa, no âmbito da Sociologia, ligadas ao interesse crescente sobre as camadas subalternas. Durante esse período da história da pesquisa sociológica brasileira, essa abordagem metodológica que principiava a ser utilizada não se fortaleceu no meio acadêmico, “[...] cedendo lugar a abordagens quantitativas, que prometiam mais objetividade à atividade da pesquisa sociológica”, podendo, assim, “descontaminar’ a pesquisa sociológica da subjetividade do ator, substituindo-a pela suposta objetividade dos instrumentos utili-

zados pelo pesquisador” (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361).

Nesse contexto histórico, o insurgimento de uma pesquisadora contra as abordagens estritamente quantitativas, baseadas em estatísticas e dados objetivos, mensuráveis e passíveis de medição e controle, contribuiu para que as histórias de vida não fossem totalmente extirpadas da pesquisa social no Brasil:

Maria Isaura Pereira de Queiroz, também anteriormente orientanda de Roger Bastide, ao resistir à completa conversão às abordagens quantitativas, torna-se, desde então, destacada proponente do uso de histórias de vida [...] Essa socióloga é figura chave na criação, em 1964, do Centro de Estudos Rurais, posteriormente Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Ceru), junto à USP. Esse centro de estudos se mostrou fundamental na difusão do método de história oral, já que iniciativas como essa ofereciam, através do uso de métodos qualitativos como instrumento sociológico, importante contraste em relação ao então crescente uso das abordagens quantitativas. (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361)

Para Maria Isaura Queiroz (1988, p. 24), as histórias de vida, utilizadas inicialmente em uma perspectiva voltada para a historiografia, poderiam contribuir para “[...] captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; encontrar a coletividade a partir do indivíduo” (QUEIROZ, 1988, p. 24).

No campo da História da Educação, são representativas desse enfoque as obras “Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo”, de Zeila Brito Demartini (1984); “A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador”, de Clarice Nunes (1987); “Docência, memória e gênero”, obra organizada por Denise Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira Sousa (1997); entre outras. Confor-

1 Florestan Fernandes (1920-1995) foi um político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado fundador da Sociologia Crítica, no Brasil. (OLIVEIRA, 2010)

2 Sociólogo e antropólogo francês, Roger Bastide (1898-1974) produziu trabalhos dedicados ao Brasil, país no qual viveu entre 1938 e 1954 como professor de sociologia na Universidade de São Paulo. (BRAGA, 2000)

me Souza (2007, p. 67), “as autobiografias, as memórias, as histórias de vida, as narrativas escritas, a literatura, as fontes iconográficas, midiáticas e os programas televisivos são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral”, passando assim a serem consideradas fontes válidas em pesquisas historiográficas.

Também a partir da década de 1980, a publicação no Brasil das obras de António Nóvoa (1988; 1992a; 1992b) “contribuiu para a divulgação de trabalhos de pesquisadores estrangeiros, que, a partir de diferentes perspectivas, desenvolviam pesquisas colocando os professores e suas histórias de vida no centro da pesquisa educacional” (BRAGANÇA; ABRAHÃO; FERREIRA, 2016, p. 19), impulsionando a divulgação da abordagem teórico-metodológica biográfica, inscrita em um “movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras” (SOUZA, 2007, p. 67), que advoga a favor do caráter formativo que a lembrança pode assumir em pesquisas com professores.

Nesse contexto, os estudos de Christine Delory-Momberger (2006; 2008) têm trazido contribuições importantes ao campo da pesquisa educacional, pois enfatizam esse potencial formativo da escrita e produção narrativa. Conforme Passeggi, Souza, Vicentini (2011, p. 381), ao elaborar os conceitos de “fato biográfico” e “biografização”, a autora teoriza os vínculos entre biografia e educação:

Conforme a autora, o *fato biográfico* é esse viés que acompanha tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. Trata-se de um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão, a ponto de confundir-se com ela. Na narrativa de si, como ato autopoietico, o autor vai construindo uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 381, grifo dos autores)

A dimensão formativa dos trabalhos com histórias de vida, narrativas e (auto)biografias está associada à reinscrição das experiências relatadas pelos sujeitos na perspectiva de um “projeto de si”, ou seja, de um projeto subjetivo que demonstre a capacidade de mudança pessoal na área profissional, denominado por Delory-Momberger (2006, p. 366) como “*formabilité*”, que consistiria no espaço construído pela pessoa em formação quando se instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro.

Nessa perspectiva, os Ateliês Biográficos de Projeto, propostos por Delory-Momberger (2006), que tomamos como objeto de estudo nesse artigo, podem se configurar exatamente como espaço potencializador da reflexão entre o passado (as experiências vivenciadas e lembradas), o presente (a atual condição e identidade profissional do docente) e o futuro (o projeto pessoal de mudança na atuação profissional).

De acordo Passeggi et al (2006, p. 266) “[...] a formação é, inevitavelmente, autoformação. Uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um”. A especificidade dos Ateliês, nesse sentido, pode ser compreendida quando se entende que o objetivo explícito do pesquisador, ao decidir utilizá-lo em uma pesquisa com professores, não é a de atuar como formador dos sujeitos, mas propiciar espaços em que as ações de orientação e reorientação profissional, realizadas em grupo, possam colocá-los em contato consciente com suas histórias de vida, visando a autoformação, ou seja, o “agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Sob essa ótica:

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de

vida reside no reconhecimento — ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária — dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

Trata-se, pois, de trabalhar em uma perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro). “O objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger (2006) prevê um número máximo de 12 participantes e a realização de seis encontros, nos quais se intensificaria, progressivamente, o envolvimento dos sujeitos. No primeiro encontro são fornecidas informações sobre os objetivos dos ateliês (da pesquisa ou da formação) e elaboradas ou apresentadas “regras de segurança”, como o compromisso, entre os participantes, de discricção e reserva quanto ao que será exposto nos ateliês. A autora insiste em deixar claro que não se trata de um grupo “terapêutico”, e que os participantes precisam ficar cientes de que, embora não se possa fugir das “emoções que acompanham certas atividades autobiográficas”, estas não necessariamente teriam que “desequilibrar” o grupo e o fazer “sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

No segundo encontro, é recomendado que seja elaborado, negociado e ratificado coletivamente um “contrato biográfico”, oralmente ou por escrito, no qual serão fixadas as regras

de funcionamento, oficializada a relação do participante consigo e com os outros participantes do grupo. A autora sugere um período de espera de duas a três semanas para a realização do próximo encontro.

Nos terceiro e quarto encontros, ocorreria a produção e a socialização da primeira narrativa autobiográfica. Caberia ao formador/pesquisador apresentar os eixos orientadores da escrita, como, por exemplo: os percursos educativos, rememorando figuras marcantes (pais, adultos, pares); as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso; ou a trajetória profissional (as primeiras experiências de trabalho remunerado, figuras e encontros que exerceram influência nas decisões profissionais etc.). A autora recomenda que essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas, funcione como um “rascunho”, esboço ou o esqueleto da autobiografia posterior. Os escritos seriam, então, socializados em forma de narrativa oral, ou seja, não simplesmente lidos, mas narrados em subgrupos de três pessoas), a fim de permitir que não se instaure uma relação dual e se favoreça a reflexão e a fala.

O quinto encontro seria para a socialização da narrativa autobiográfica para o coletivo, de forma que os participantes coloquem questões pertinentes, não com o objetivo de fornecer uma interpretação psicologizante para o narrado, mas de solicitar mais informações para a compreensão da história a partir do exterior, “[...] como eles fariam em um romance ou em um filme” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A autora recomenda ainda que um escriba, escolhido pelo narrador, reescreva tanto a história como as intervenções do grupo, a fim de que se retome a objetivação inicial a partir de um distanciamento crítico.³ Após, cada par-

3 Isso não significa, porém, que se esteja buscando uma pretensa “neutralidade”, uma vez que nessa perspectiva de investigação se admite que dificilmente um pesquisador não estará mergulhado e envolvido na temática que se propõe a pesquisar.

tecipante, fora do ateliês, escreveria a versão “final” de sua história de vida, para ser socializada no sexto encontro.

Duas semanas depois ocorreria o sexto momento, definido pela autora como “um tempo de síntese”, em que, nos subgrupos, o projeto pessoal de cada um seria “co-explorado, realçado e nomeado” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

Podemos perceber o cuidado da autora em fornecer todos os elementos necessários ao entendimento de sua proposta, as razões da divisão e dos procedimentos de cada encontro ou etapa e os objetivos e conceitos ligados a eles, além da preocupação em “[...] distinguir, claramente, o procedimento de formação empregado nos ateliês biográficos de projeto do que ele não é: nem um ‘dispositivo de desenvolvimento pessoal’ nem, muito menos, uma ação com fins terapêuticos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

No presente artigo, intentamos trazer ao debate as possibilidades oferecidas pelos Ateliês Biográficos de Projeto para as pesquisas em Educação. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática das pesquisas brasileiras que se valeram desse dispositivo em seu processo de produção de dados. Na próxima seção, apresentamos a metodologia e a discussão dos resultados dessa revisão.

Pesquisas acadêmicas que utilizaram ateliês para a produção de dados: uma revisão sistemática

A busca por artigos, teses e dissertações foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o qual reúne 255 bases de dados, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), SciELO livros e o Catálogo de Teses e Dissertações, entre

outros. Foi utilizada a ferramenta de acesso “Comunidade Acadêmica Federal – CAFE”, pela qual estudantes e professores de instituições federais têm acesso mais amplo aos documentos, alguns não disponibilizados gratuitamente nas bases.

Utilizamos o operador booleano “AND” para combinar as palavras-chaves “ateliês” e “formação”, por meio do recurso “busca avançada” do referido portal. O critério de qualidade dos textos foi, no caso dos artigos, terem sido publicados em periódicos revisados por pares, e, em relação aos textos acadêmicos, terem sido aprovados em bancas avaliativas de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu brasileiros. Não foi estipulado um período para a delimitação das produções consideradas, por não ser relevante para esse estudo, uma vez que, apesar de o artigo de Delory-Momberger ter sido publicado em 2006, poderia haver a utilização de ateliês a partir de outro referencial teórico, o que realmente foi encontrado, como será apresentado a seguir. Desconsideramos as publicações que utilizavam o termo “ateliês” com o sentido de espaço físico em que são produzidas peças de vestiário (ateliês de costura ou alta costura) ou estúdio de criação artística de pinturas, esculturas ou demais obras de Arte.

Assim, a partir desses critérios, foram encontrados cinco artigos científicos, dentre os quais o de Delory-Momberger (2006), já apresentado, nove dissertações e quatro teses. Devido aos limites do texto, optamos, na análise, em não nos aprofundar nas temáticas específicas de pesquisa de cada autor, mas em centrar nosso olhar sobre as formas com que cada pesquisador se apropriou desse dispositivo, as adaptações feitas em relação à proposta original do(s) autor(es) no(s) qual(is) embasaram sua escolha metodológica, como se configurou a organização dos ateliês, no que se refere ao número de

participantes e encontros, e quais as contribuições desse dispositivo para a compreensão do objeto ou problema de pesquisa investigado. Ainda, pelos limites de extensão próprios de um artigo, elegemos os quadros comparativos como a forma mais prática de apresentação dos dados.

Nos Quadros 1, 2 e 3, sintetizamos a extração das seguintes informações, a partir da análise dos textos: quem e quantos foram os sujeitos de pesquisa, quantos ateliês foram realizados e qual(is) o(s) autor(es) em quem os autores se inspiraram para utilizar esse dispositivo em suas pesquisas.⁴

Quadro 1 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – dissertações

DISSERTAÇÕES			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa	Nº de encontros realizados	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Câmara (2012)	8 professoras da educação básica	8	Sampaio (2010) e Cavalcanti (2010)
Souza (2014)	8 professoras egressas do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)	4	Delory-Momberger (2006)
Sousa (2014)	10 professoras alfabetizadoras	3	Delory-Momberger (2006)
Sokolovicz (2015)	6 professoras do ensino fundamental II	7	Delory-Momberger (2006)
Melo (2015)	4 professoras pedagogas	5	Delory-Momberger (2006)
Fernandes (2015)	5 professoras/alunas de um curso de pedagogia do Parfor	4	Delory-Momberger (2006)
Rocha (2016)	6 professores iniciantes	3	Delory-Momberger (2006)
Goulart (2016)	3 professoras negras	3 coletivos 6 individuais	Delory-Momberger (2006)
Neves (2016)	17 alunos (adolescentes) de um curso pré-universitário popular	Um encontro por semana durante o período de março a novembro/2014	Delory-Momberger (2006)

⁴ Como o título e demais informações sobre as produções (Instituição de Ensino Superior, programa e orientador) são apresentados nas referências, não as colocamos nos quadros, a fim de torná-los mais funcionais. A separação dos quadros em dissertações, teses e artigos deve-se meramente à tentativa de diminuir sua extensão. Em todos os quadros, as fontes são as próprias produções analisadas, constantes na coluna "Autor(ano)".

Quadro 2 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – teses

TESES			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa?	Nº de encontros realizados?	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Sampaio (2009)	Professoras/formadoras de um curso de Enfermagem (Não informa o nº exato)	8 encontros	Maturana e Varela (2001); Moraes (2003) Cavalcanti (2005)
Paris (2012)	15 Professores de Matemática	7 encontros	Delory-Momberger (2006)
Machado (2015)	71 Professores e 37 orientadoras educacionais de escolas estaduais de educação básica	23 reuniões denominadas “ateliês de formação continuada”	Todorov (2011a; 2011b)
Carneiro (2018)	6 alunas de um Programa de Doutorado em Educação	6 encontros	Estudo das emoções: Ekman (2011); Educação sensível. Duarte Junior (2002); Ateliês Delory-Momberger (2006)

Quadro 3 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – artigos

ARTIGOS			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa?	Nº de encontros realizados?	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Passeggi (2011)	Alunos da pós-graduação em Educação (Não informa o nº exato)	5 etapas que se sucederam ao longo do semestre.	Josso (2010) e Ricoeur (1986)
Van Acker e Gomes (2013)	1) 11 Professores de uma escola pública e 01 coordenadora pedagógica 2) 6 Professores de uma escola privada 3 Alunos de um curso de especialização de uma universidade pública (Não informa o nº exato) 4) Professores participantes de um curso de extensão de uma universidade pública (Não informa o nº exato)	1) 4 encontros 2) 4 encontros 3) 4 encontros 4) 4 encontros até a apresentação do projeto pessoal, seguidos de encontros de acompanhamento	Delory-Momberger (2006)
Basso, Abrahão e Frison (2015)	5 alunos do 9º ano do ensino fundamental	6	Delory-Momberger (2006)
Basso e Abrahão (2017)	30 alunos do 9º ano do ensino fundamental, organizados em grupos de 5 a 10	7	Delory-Momberger (2006)

Dentre as nove dissertações encontradas, apenas a de Câmara (2012), intitulada “Corporeidade e humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história”, não utilizou o artigo de Delory-Momberger (2006) como referencial teórico para embasar a opção por ateliês. A autora aponta como referencial teórico para a escolha dos ateliês Sampaio (2010) e Cavalcanti (2010), autoras que propõem a Pedagogia Vivencial Humanescente, uma perspectiva que “leva em consideração a corporeidade e as histórias de vida das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem” (CÂMARA, 2012, p. 115). As autoras citadas por Câmara (2012), Ana Tania Lopes Sampaio e Katia Brandão Cavalcanti, aparecem em outro trabalho selecionado para essa revisão sistemática (SAMPAIO, 2009), no qual a primeira produziu, sob a orientação da segunda, uma tese que também utiliza os pressupostos da Pedagogia Vivencial Humanescente, citando como referencial para a concepção dos ateliês humanescentes os trabalhos de Maturana e Varela (2001), Moraes (2003) e Cavalcanti (2005).

As demais dissertações indicam ter se baseado na proposta de Delory-Momberger (2006), ainda que em todos os casos tenha havido adaptações referentes ao contexto singular de pesquisa, à especificidade dos sujeitos participantes ou à disponibilidade maior ou menor de tempo para a realização da pesquisa.

Conforme já mencionado, a proposta de Delory-Momberger é de seis encontros, com 12 participantes. Nas pesquisas de mestrado de Souza (2014), Sousa (2014), Melo (2015), Fernandes (2015) e Rocha (2015), houve um número menor de participantes e de encontros. Já nas pesquisas de Sokolovicz (2015), Goulart (2016) e Neves (2016), a fim de adaptar-se às circunstâncias de produção dos dados, foram propostos mais encontros.

Neves (2016), que utilizou o espaço de uma disciplina denominada Construção dos Projetos de Vida, componente curricular do curso pré-universitário popular Maximus, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), explica as adaptações que foram necessárias:

Diante dos prolongados meses de convívio no espaço do curso, uma das primeiras reformulações metodológicas foi estender aquelas primeiras etapas anunciadas por Delory-Momberger. Os encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida foram semanais, o que possibilitou que no transcorrer de todo o período do curso houvesse um número significativo de momentos de trabalho em grupo. Tendo como ponto de partida o respeito por este contexto, os encontros na disciplina foram divididos em dois grandes ciclos. O primeiro ciclo, baseado nas primeiras etapas dos ateliês, quais sejam, o entendimento, a identificação, a doação e o comprometimento de todo o grupo em relação à proposta. O segundo ciclo, então, comportando as seguintes etapas do ateliê, com as construções das narrativas orais e escritas nos pequenos grupos e no grande grupo, perpassando pelas trajetórias de vida (trajetória da infância, trajetória da adolescência, trajetória escolar, trajetória familiar) e a exploração dos projetos pessoais de vida. [...] Como os encontros do grupo se estenderiam ao longo dos meses do ano, dedicamos em torno de três encontros para que cada trajetória fosse trabalhada. (NEVES, 2016, p. 52; 55)

No que se refere às teses, apenas Paris (2012) relata ter se inspirado exclusivamente na proposta de Delory-Momberger (2006) para a realização dos ateliês. A autora narra em detalhes as dificuldades que vivenciou para contar com a adesão dos professores de matemática, sujeitos de sua pesquisa, que se mostraram resistentes à ideia de que poderia ser uma prática formativa ou autoformativa a escrita e o compartilhamento de suas histórias de vida:

Durante a realização dos ateliês a insatisfação de alguns professores de Matemática gerava um comportamento pouco interessado e até ausente quando isso tinha que ser demonstrado nas atividades de narrar a sua história de vida. O conteúdo matemático era o que o professor esperava obter nesses encontros. (PARIS, 2012, p. 105)

Assim, segundo a autora, para que os participantes não desistissem da pesquisa, foram necessárias algumas intervenções, notadamente de um professor bastante conhecido e respeitado na região, que contribuiu para a sensibilização dos professores de matemática em relação à relevância da pesquisa, bem como a inclusão, em sábados alternados, de encontros voltados especificamente para o estudo de estratégias de ensino da matemática. Dessa forma, em um sábado, era realizado um ateliê, no outro, uma oficina, minicurso ou formação na área de matemática. A pesquisadora explica a configuração dessa nova proposta, criada a partir das necessidades do grupo, no decorrer do processo de investigação:

[...] os ateliês (auto)formativos como disposto de práticas formativas tiveram como eixo de funcionalidade ocupar os espaços e tempos com as narrativas orais e escritas, memórias, lembranças, arquivos pessoais na perspectiva do desenvolvimento profissional a se investir como uma política de formação capaz de colocar no centro das reflexões e discussões a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Os momentos que se desenvolveram nas práticas pedagógicas tiveram a compreensão de empreender várias dinâmicas histórico-metodológicas com base na Matemática e suas diversas tendências. No final houve a recolha de depoimentos e narrativas para análise, interpretação sobre o que poderia emergir dessas reflexões, discussões, produções individuais e coletivas do grupo pesquisado. (PARIS, 2012, p. 109)

Já Carneiro (2018), que também se inspirou nos ateliês de Delory-Momberger em sua pesquisa com doutorandas de um programa de

pós-graduação em Educação, adaptou a proposta original para utilizar o conceito de educação sensível, desenvolvido por Duarte Júnior (2002), por meio das danças circulares, definidas no trabalho como “práticas de danças em roda, tradicional e contemporânea, originárias de diferentes culturas que favorecem a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes” (CARNEIRO, 2018, p. 34). A autora elabora o termo “Circulobiografia” para denominar “as narrativas (auto)biográficas produzidas a partir do círculo”, em que “as participantes foram convidadas a produzir narrativas (auto)biográficas em mandalas [...] distribuídas pela pesquisadora referentes às emoções [...] vivenciadas durante um período do doutorado em Educação” (CARNEIRO, 2018, p. 86).

As outras duas teses trazem referenciais e significados diferentes para os ateliês. A tese de Sampaio (2009), conforme já mencionamos, vale-se da Pedagogia Vivencial Humanescente. De acordo com a autora, essa tecnologia de ensino foi criada por Cavalcanti (2005), coordenadora do curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (Facex), tendo como pressupostos teóricos as ideias educacionais de Paulo Freire, os conceitos de formação humana de Maturana, o paradigma ecossistêmico do humano e a moderna cosmologia. Refere-se, ainda segundo a autora:

[...] às trocas energéticas mediante relações interativas e dialógicas entre educador, educando e ambiente de aprendizagem, envolvendo processos de assimilação, acomodação, auto-organização em constante movimento de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente. Uma prática que exige ambientes de aprendizagem agradáveis, ricos em elementos significativos e desafiadores, capazes de resgatar a alegria e o prazer em aprender. (SAMPAIO, 2009, p. 39)

Dessa forma, com base nesses conceitos, os ateliês foram denominados, na referida pes-

quisa, de “Ateliês de Formação Humana Auto-poiética”. Esse tipo de ateliê é definido na pesquisa como um “Ambiente de aprendizagem de revitalização, não apenas intelectual, mas também situações que possibilite [sic] o reconhecimento, o lidar com as emoções, onde prevaleça a cooperação, a alegria, o prazer e o aprender” (SAMPAIO, 2009, p. 32). Os registros foram realizados por meio de portfólios, gravação e filmagem dos ateliês.

Vale ressaltar que, embora façamos uso e consideremos a metáfora como um recurso importante nas produções que ousam romper com a canonicidade e a rigidez da escrita científica, nas teses de Sampaio (2009) e Carneiro (2018), assim como na dissertação de Câmara (2012), a linguagem excessivamente metafórica e particular foi um elemento dificultador para a apreensão dos objetivos, contribuições e produção de conhecimento nesses trabalhos científicos. Foram trabalhos que precisaram de várias leituras, pesquisas externas e um esforço de síntese para, minimamente, compreender a linha de raciocínio e os encaminhamentos das pesquisadoras.

A tese de Machado (2015), por sua vez, que também não se utiliza do conceito de ateliê formulado por Delory-Momberger, apresenta os “Ateliês de Formação Continuada”, em que o termo “ateliê” é tomado no sentido de “oficina ou local de trabalho e criação”, configurando-se como um espaço em que, por meio “de oficinas temáticas, estudo, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações”, espera-se que os professores “possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares”. Para a autora, os ateliês também podem se configurar “como modos concretos de potencialização de um fazer voltado à pesquisa, pois criam oportunidades de estudo e pesquisa individual e coletiva” (MACHADO, 2015, p. 57).

Apoiando-se em Todorov (2011a; 2011b), que define memória exemplar como “o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando lembrado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes mais adequados e mais bem vividos” (MACHADO, 2015, p. 73), a pesquisadora aponta a importância dos registros narrativos nos ateliês, que contribuiriam para “a construção de uma memória coletiva” e “para a melhoria da prática pedagógica nos diversos contextos escolares”, considerando a “prática do registro como um dever de memória para transformar cada narrativa na tal memória exemplar” (MACHADO, 2015, p. 84).

Voltando-nos agora aos artigos selecionados para essa revisão sistemática, observa-se que apenas Passeggi (2011) não menciona especificamente o texto de Delory-Momberger (2006) como referencial para a proposição dos ateliês que realiza em uma disciplina teórica sobre pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação, embora utilize duas referências dessa autora na fundamentação teórica de seu artigo. Segundo Passeggi (2011, p. 150), o que a levou, a partir de um quadro teórico multireferencial, a elaborar os conceitos de “grupo reflexivo” e “mediação biográfica”, utilizados na fundamentação teórica do seu texto, foi a “complexidade da situação de interação no grupo e das condições de escrita autobiográfica, em contexto institucional”.

A autora traz uma densa discussão teórica sobre a relação entre o conceito de experiência e mediação biográfica, pontos basilares da proposta autoral que realiza nos grupos reflexivos nos quais são desenvolvidos os ateliês. Segundo Passeggi (2011, p. 150), a dinâmica trabalhada nos ateliês apoia-se em uma adaptação feita por ela dos “objetivos e princípios éticos descritos na Carta da ASIHVIF-RBE” para o contexto da formação pós-graduada, quais

sejam: “liberdade para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo”; conviviabilidade, que se refere à ajuda mútua, “ancorada na adoção de uma atitude de simpatia tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências”; confidencialidade; e autenticidade nos relatos e na escrita de si.

Para apreender as contribuições da utilização dos ateliês nas produções aqui selecionadas, apresentamos nos Quadros 4, 5 e 6 uma síntese dos objetivos gerais de pesquisa apon-

tados pelos respectivos autores, bem como excertos dos textos em que descrevem especificamente o diferencial que esse dispositivo ofereceu às suas pesquisas. Ressaltamos que, como nosso objeto de estudo são os Ateliês, não nos debruçamos extensamente nos resultados de cada pesquisa, considerando-se que sobre eles interferiam, em diversos casos, outros recursos metodológicos, como, por exemplo, questionários, surveys, entrevistas, observação, entre outros.

Quadro 4 - Contribuições específicas dos ateliês nas pesquisas – dissertações

DISSERTAÇÕES		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Câmara (2012)	Analisar a autoformação humanescente e sua natureza ludopoiética em professores contadores de histórias, a partir de ateliês humanescentes desenvolvidos em uma escola estadual na cidade de Natal/RN	As propriedades da ludopoiese se revelaram na vida das professoras por proporcionarem mudanças nas suas formas de ser e de conviver. As professoras tornaram-se mais criativas e passaram e experienciar intensamente o seu viver e conviver, o sentido da vida.
Souza (2014)	Identificar as possíveis contribuições que a formação oferecida pelo CEFAM, enquanto espaço formador, propiciou às alunas egressas (1992-2005) participantes da pesquisa	Enriqueceu a produção das narrativas, pois o espaço dos ateliês, realizados no mesmo local em que as egressas estudaram, contribuiu para aflorar as lembranças e rememorar a formação.
Sousa (2014)	Compreender e analisar, sob o ponto de vista dos professores alfabetizadores, os impactos em sua prática docente a partir da implantação de duas políticas de formação com matrizes teóricas divergentes	As narrativas produzidas nos ateliês revelaram o porquê de, na pesquisa geral com 34 professores de 11 escolas estaduais, não ser apontada a percepção de divergências entre as matrizes teóricas das duas políticas públicas de alfabetização implantadas em Mato Grosso do Sul. Propiciou, ainda, um processo autoformativo para as professoras alfabetizadoras participantes, que narraram reflexivamente sobre sua trajetória docente e suas projeções de ação futuras.
Sokolovicz (2015)	Compreender os aspectos pessoais e profissionais que fundamentam e mobilizam a prática pedagógica de professoras que atuam no Ensino Fundamental II, da rede estadual de educação do Paraná.	Os ateliês possibilitaram compreender as influências de cada fase vivida, em uma construção balizada pelo diálogo, que por interlocução e troca constante, envolveu os participantes individual e coletivamente na discussão das influências presentes na profissão docente.
Melo (2015)	Compreender as experiências com a Matemática, nos percursos de formação, expressas nas narrativas de pedagogas/professoras;	Com os ateliês, sinalizou-se as fragilidades e superações no ensino e aprendizagem da Matemática, os saberes produzidos na experiência e a resignificação do vivido numa elaboração pela qual percebeu-se, no inconformismo, as vias da transformação de certa naturalização do fracasso na disciplina Matemática.

Fernandes (2015)	Analisar e a compreender as possibilidades de a experiência estética compor revitalizados movimentos de professoralização.	O processo de produção e escuta de práticas pedagógicas cotidianas demonstrou forças epistemológica e metodológica em incessante movimento: pela mediação da linguagem, propiciou conversações, fluxos de singularidades, resgates e interpretações de fragmentos (auto)biográficos, demonstrando que a agregação de conhecimentos, produzidos em vínculos contextuais particulares, de ação, incita as reflexões acerca de si, traz olhares para a própria experiência ao falar da transição entre um acontecimento e outro.
Rocha (2016)	Analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia para a iniciação à docência dos licenciados.	Os ateliês propiciaram um espaço de reflexão e autoformação docente, por meio da rememoração do processo formativo no curso de Pedagogia, chamando a atenção para os fatores que causam bem-estar ou mal-estar docente, ligando essas reflexões a uma projeção de futuro.
Goulart (2016)	Interrogar, por meio das narrativas, as diversas configurações assumidas pela colonialidade de gênero e como essa produziu efeitos na forma com que as professoras negras ocupam os espaços sociais.	As aproximações com as falas das professoras possibilitaram a compreensão dos diversos atravessamentos e imbricação entre as questões de raça/racismo, gênero/sexismo e classe/classismo de modo a perceber estes elementos não enquanto estruturas sólidas, atômicas ou imutáveis, mas como um amálgama que é interpretado/interpelado e interpreta/interpela as professoras em seus cotidianos.
Neves (2016)	Compreender como as narrativas de formação podem colaborar com a (auto)formação e a construção dos projetos de futuro dos educandos do curso pré-universitário popular.	Contribuiu para que os educandos reconhecessem as suas identidades pessoais como identidades sociais e históricas, produzidas no intercâmbio com a vida e as histórias de vida do outro, (re)vitalizou o sentimento de inconclusão e de autonomia do sujeito diante da autoria da sua vida e contribuiu para que fosse suprimido o mito do fracasso como determinação à vida do sujeito da classe popular.

TESES		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Sampaio (2009)	Pesquisar como a formação humana autopoietica dos educadores poderá contribuir para a prática educativa humanescente do projeto curricular transdisciplinar do curso de Enfermagem da Facex.	Favoreceu o processo de aprendizagem auto-poiético, vital, auto-organizativo, que possibilitou o autofazer-se, envolvendo a totalidade do <i>ser</i> docente. Implicou, portanto, as relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com a cultura e com o cosmo.
Paris (2012)	Descrever o desenvolvimento de um trabalho com ateliês (auto)formativos, especificamente, com um grupo de professores de Matemática do Sistema Público de ensino do Rio Grande do Norte como processo mediador fundamental para a formação de Educadores Matemáticos	Os ateliês provocaram reflexões voltadas para a (auto)formação, ou seja, contribuíram para fazer do conhecimento reflexivo um eixo operador e mediador consigo mesmo e com os outros e a natureza..

Machado (2015)	Analisar como a formação continuada vem ocorrendo nos contextos institucionais de escolas públicas da rede de ensino de Petrópolis – RJ	Os resultados levaram a autora, que observou as reuniões pedagógicas denominadas “ateliês de formação continuada”, a inferir que os professores e orientadoras pedagógicas atribuem diversos sentidos à prática de formação continuada centrada na escola a partir dos ateliês, dentre os quais estão elencados desafios e potenciais, a saber: a partilha de experiências e saberes, a reflexão, o estudo e a carga horária.
Carneiro (2018)	Compreender como são vivenciadas as emoções de doutorandas em Educação, durante um período do doutoramento, expressas em relatos verbais e narrativas (auto) biográficas, a partir das danças circulares.	Os ateliês com danças circulares mostrou-se um espaço ético de formação, de acolhimento e de diálogo que possibilitou um diagnóstico de emoções consideradas negativas/disjuntivas, capazes de provocar sofrimento psíquico, afetar a saúde mental de pós-graduandos e, consequentemente, sua vida acadêmica, podendo trazer repercussões negativas para a universidade.

ARTIGOS		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Passeggi (2011)	Refletir sobre a ressignificação da experiência, no contexto da formação de formadores. I	Evidencia os vínculos que se entretecem entre linguagem, reflexividade biográfica e consciência histórica, nas narrativas de si, e o lugar da escrita autobiográfica como prática de formação na modernidade avançada.
Van Acker e Gomes (2013)	Problematizar e tentar responder à indagação: como o professor se torna professor?	Os ateliês proporcionaram meios para a emancipação profissional docente, pois, ao biografar-se e narrar, o sujeito-professor ao mesmo tempo distancia-se e interpreta a si. A identificação de forças mobilizadoras que resultam em projetos leva-os à apropriação das experiências, reforçando o poder de formação de ações dessa natureza.
Basso, Abrahão e Frison (2015)	Verificar a adequação de uma metodologia autobiográfica na compreensão do processo da aprendizagem autorregulada, em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	As experiências de vida de cada aluno nos ateliês revelaram os níveis de autorregulação da aprendizagem e de apropriação das estratégias utilizadas no seu processo formativo, permitindo observar como eles se percebem e se constituem como agentes da própria formação no cotidiano de experiências de vida e de aprendizagem.
Basso e Abrahão (2017)	Compreender, por meio das narrativas autobiográficas, como os sujeitos percebem-se e constituem-se como agentes da própria formação no cotidiano de experiências escolares, através do processo da aprendizagem autorregulada.	As etapas vivenciadas nos ateliês ajudaram os alunos participantes a compreenderem como eles se constroem enquanto alunos e como se auto-organizam para regular suas aprendizagens, para superar obstáculos e para se adaptarem ao mundo escolar.

Consoante aos objetivos do presente artigo, ao realizarmos a leitura e análise dos trabalhos centramos nossa atenção nas contribuições que os ateliês biográficos, como dispositivos de pesquisa e formação, podem oferecer às pesquisas do campo educacional.

Nesse sentido, para exemplificar o que foi considerado na leitura dos textos para que pudéssemos compor os quadros apresentados anteriormente, destacamos a dissertação de Sousa (2014), que investigou a percepção de professores alfabetizadores sobre duas políticas de formação implantadas em Mato Grosso do Sul no período de 2012 a 2015, uma lançada pela secretaria de estado de educação, pautada no método fônico, e outra implantada concomitantemente pelo Governo Federal, denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que se baseava na perspectiva da psicogênese da língua escrita.

Segundo a autora, embora as duas políticas possuíssem matrizes teóricas divergentes, ao realizar uma pesquisa geral, utilizando questionários com questões fechadas, os dados indicaram que os 34 professores respondentes não percebiam incompatibilidades entre elas. No entanto, ao trabalhar com um grupo menor nos ateliês, pôde perceber nas narrativas algumas pistas sobre os motivos dessa não percepção: os sujeitos demonstraram ter um conhecimento superficial das teorias por trás dos métodos de alfabetização; as formações do programa federal foram realizadas por técnicos da secretaria de estado de educação, que, tendo aderido ao Pnaic apenas por força de constrangimento político, reafirmavam sua confiança no programa estadual, que se baseava no método fônico, minimizando as diferenças teóricas.

Assim, a autora afirma que, “comparativamente à pesquisa geral, os professores participantes dos ateliês perceberam divergências entre o programa estadual e o programa do

MEC. Perceberam a importância da autoformação, do estudo teórico, da significação de suas ações em um referencial pedagógico” (SOUSA, 2014, p. 160). Diante disso, refletindo sobre as contribuições dos ateliês tanto para a pesquisa como para o processo autoformativo dos professores, questiona:

Essa tomada de consciência deu-se após os três ateliês? A produção das narrativas, as reflexões que fizemos juntos, o diálogo entre os pares [...] ajudaram nesse processo? Se o mesmo questionário, aplicado na pesquisa geral, fosse feito novamente com esses 10 professores, depois dos ateliês, os resultados seriam diferentes? Essas são questões que nos fazem refletir, conscientes das limitações desta pesquisa, na importância de se efetuar mais estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e, especificamente neste caso, do professor alfabetizador. (SOUSA, 2014, p. 161)

Essa meta-análise feita pela autora ajudamos a refletir sobre a dimensão formativa das pesquisas que se valem de metodologias ligadas ao método biográfico e a potencialidade de sua utilização também nas ações de formação inicial ou continuada.

Nessa mesma perspectiva, Paris (2012, p. 168), nas considerações finais de sua tese, defende a inclusão de disciplinas nos cursos superiores e de momentos específicos no calendário de formação das redes de ensino com base nos “pressupostos dos ateliês biográficos”, visando a incorporação de “uma cultura holística que venha ao encontro do auto-conhecimento e da transculturalidade como proposta educacional”.

Basso, Abrahão e Frison (2015), Basso e Abrahão (2017), Passeggi (2011), Van Acker e Gomes (2013) e Neves (2016), que utilizaram os ateliês não com professores, mas com alunos, também apontam, como pode ser observado nos excertos transcritos nos Quadros 4, 5 e 6, as contribuições do método biográfico e dos ateliês, em particular, para a promoção de um

ambiente autoformativo e de auto-conhecimento, por meio da valorização das vozes e das singularidades das histórias narradas por sujeitos cultural, socio e historicamente situados, que se sentem autorizados a exercer o seu papel de construtores de sua história pessoal e coletiva.

Dessa forma, ao entrecruzarmos a tessitura das diferentes proposições de ateliês aqui apresentadas, reafirmamos, assim como ficou implícito nos trabalhos dos demais pesquisadores que compuseram esse artigo, que a função social do pesquisador que se envereda pelo campo da abordagem biográfica não se circunscreve tão-somente à recolha e à análise de dados, pois essa opção metodológica possibilita tanto a investigação sobre os processos formativos e problemáticas educacionais como a compreensão dos sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de autoformação.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, apresentar as contribuições dos ateliês biográficos de projeto para as pesquisas no campo da Educação que procuram levar em consideração tanto aspectos ligados à subjetividade e às histórias de vida dos sujeitos quanto os elementos externos que incidem na dinâmica social das escolas e instâncias de formação docente.

A revisão sistemática demonstrou que os Ateliês não fazem parte apenas de uma técnica, seguida passo a passo, que possibilitaria a coleta de dados. Os conceitos presentes nesse dispositivo de pesquisa e formação estão relacionados, de forma mais ampla, aos pressupostos teóricos do método biográfico, o que implica uma forma outra de se pensar a investigação científica e os modos pelos quais ocorre a aprendizagem dos professores e outros atores educacionais.

Dessa forma, especificamente em relação aos pesquisadores que utilizaram as orientações de Delory-Momberger (2006), observamos que, embora tenham sido realizadas adaptações à proposta original, de acordo com as especificidades de cada pesquisa, os conceitos-chave dos Ateliês foram mantidos: “o estatuto da *narrativa* na experiência que o *sujeito* faz de si mesmo, mediante a produção de sua *história*” e “a dimensão de *projeto* constitutivo da história de vida e do processo de formação”, instaurado pela criação de um espaço de *formabilité*, entendida como “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Assim, inferimos que os elementos essenciais para que um pesquisador intitule um espaço formativo de pesquisa como “ateliê”, no sentido aqui utilizado, passam pela promoção de situações que interliguem as dimensões temporais (passado, presente e futuro), pela produção e socialização de histórias de vida – heterobiografia – e pela elaboração de um projeto de futuro, em um processo autoformativo.

Referências

- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educação em Revista**, Curitiba, n. spe. 1, p. 171-189, jun. 2017.
- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Relações entre a aprendizagem autorregulada e os fatos (auto)biográficos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, España, v. 1, n. 01, p. 78-82, out. 2015.
- BRAGA, Maria Lúcia de Santana. A recepção do pensamento de Roger Bastide no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 331-360, dez. 2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

CÂMARA, Maria das Dôres da Silva Timóteo da. **Corporeidade e humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história**. Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARNEIRO, Joanna Angelica. **Danças circulares e saber sensível na formação de doutorandas em Educação: um estudo das emoções**. Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTI, Katia Brandão. **Pedagogia vivencial humanescente**. Natal: UFRN, 2005.

CAVALCANTI, Katia Brandão. (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente: para sentipensar os sete saberes na educação**. Curitiba. CRV, 2010.

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

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito. **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERNANDES, Maria Emérita Jaqueira. **Movimentos de professoralização: enlaces com a experiência estética**. Orientadora: Profa. Dra. Jussara Almeida Midlej Silva. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

GOULART, Treyce Ellen Silva. **Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática docente**. Orientador: Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, Jane do Carmo. **Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades**. Orientadora: Profa. Dra. Mary Rangel. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MELO, Isabela Benevides de. **Experiências com a matemática nos percursos formativos de pedagogas/professoras**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. Campinas, SP: Palas Athenas, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, Julia Guimarães. **Histórias de vida no contexto da educação popular**. Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

- NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992b.
- NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 72-80, 1987.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- PARIS, Sandra Lúcia. **Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática**. Orientador: Prof. Dr. Iran Abreu Mendes. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tri-
bunais; Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.
- RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**: essais d’herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.
- ROCHA, Cristiane Cabral. **“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”**: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- SAMPAIO, Ana Tania Lopes. **Universo encantado do cuidado na autopele docente**: uma viagem epistemológica transdisciplinar. Orientadora: Profa. Dra. Katia Brandão Cavalcanti. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. Pedagogia vivencial humanescente: educação para o sentipensar a condição humana. In: CAVALCANTI, Kátia Brandão. (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente**: educação para o sentipensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010. p. 29-46
- SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira Revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, mai./ago. 2014.
- SOKOLOVICZ, Natascha. **Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais**: influências e sentidos na construção da profissão docente. Orientadora: Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer. 2015 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul**: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e Pnaic. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Mara. (Orgs.). **Memória e formação de professores** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Dirlaine Beatriz França de. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Cefam**: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005). Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2011a.

_____. **La memoria amenazada**. Barcelona: Paidós, 2011b.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; GOMES, Marineide de Oliveira. Ateliê biográfico de projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013.

Recebido em: 25.02.2019

Aprovado em: 12.08.2019

Sandra Novais Sousa Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: sandnovais@hotmail.com

Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário, Campo Grande, MS. CEP: 79070-900. Telefone: (67) 3345-7226

Eliane Greice Davanço Nogueira Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: eg.nogueira@uol.com.br

Rua Dom Antônio Barbosa, 4155, Vila Santo Amaro, Campo Grande, MS. CEP: 79115-898. Telefone: (67) 3901-4621

Dirlaine Beatriz França de Souza Mestre em Educação pela da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Brasil, Campus Fernandópolis, SP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: dirlainebeatriz@hotmail.com

Est. Projetada F-1, s/nº. Fazenda Santa Rita, Fernandópolis, SP. CEP: 15600-000. Telefone: (17) 99726-4946

Cristiane Cabral Rocha Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: criscabral-rocha@yahoo.com.br

Av. Costa e Silva, s/nº. Bairro Universitário, Campo Grande, MS. CEP: 79070-900. Telefone: (67) 99226-3046

COMPREENSÕES ADVINDAS DE UMA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: PROCESSO CONSTITUTIVO

■ ALESSANDRO CORREA

<https://orcid.org/0000-0001-5513-1786>

Universidade de Brasília

RESUMO

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado, que teve como tema as práticas e os saberes pedagógico-musicais de professores de música, cujo foco confluiu sobre quatro profissionais que atuam nas Escolas Parque do Distrito Federal (EP). A metodologia utilizada foi a Documentação Narrativa (DN), em uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem na pesquisa-formação-ação. O interesse pelo tema emergiu das memórias de meu contínuo processo formativo em música, ao longo da vida e da minha inserção profissional como professor de música na EP. O objetivo deste artigo é detalhar o processo de pesquisa que visou dar voz à minha experiência e de outros professores de música, tendo a reflexividade autobiográfica como centro, no sentido de divulgar relatos formativos de si com destaque para trajetórias e atuações de professores de música. O intuito foi contribuir com os campos investigativos da pesquisa (auto)biográfica e da Educação Musical, no que tange à experiência formativa no contexto escolar, em uma ação epistemopolítica de publicar o que fazem os professores, por meio de artigos de relatos de experiências pedagógicas oriundos da DN.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. Documentação narrativa. Projeto de extensão universitária. Práticas pedagógico-musicais.

ABSTRACT

UNDERSTANDINGS COMING FROM A NARRATIVE DOCUMENTATION: CONTITUTIVE PROCESS

This article is a cross-section of my master's thesis, which had as its theme the pedagogical-musical practices and knowledge of music teachers, whose focus was on four professionals who work in the *Escolas Parque do Distrito Federal* (Park Schools of the *Distrito Federal*). The methodology used was the Narrative Documentation in a qualitative research with approach in research-training-action. The interest in the theme emerged from the memories of my ongoing for-

mative process in lifelong music and from my professional insertion as a music teacher in the Park Schools. The purpose of this article is to detail the research process that aimed to give voice to my experience and other music teachers, having the autobiographical reflexivity as the center, in the sense of disseminating formative reports of themselves, highlighting the trajectories and performances of music teachers. The aim was to contribute to the investigative fields of (auto)biographical research and Music Education, in what concerns the formative experience in the school context, in an epistemopolitical action of publicizing what teachers do, through articles of reports of pedagogical experiences from the Narrative Documentation.

Keywords: (Auto)Biographical research. Narrative documentation. University extension project. Pedagogical-musical practices.

RESUMEN

COMPRESIONES PROVENIENTES DE UNA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA: PROCESO CONSTITUTIVO

Este artículo es un recorte de mi disertación de maestría, que tuvo como tema las prácticas y saber pedagógico-musicales de profesores de música, cuyo foco confluyó sobre cuatro profesionales que actúan en las Escuelas Parque del Distrito Federal (EP). La metodología utilizada fue la Documentación Narrativa en una investigación de cuño cualitativo con abordaje en la investigación-formación-acción. El interés por el tema surgió de las memorias de mi continuo proceso formativo en música a lo largo de la vida y de mi inserción profesional como profesor de música en la EP. El objetivo de este artículo es detallar el proceso de investigación que visó dar voz a mi experiencia y de otros profesores de música, teniendo la reflexividad autobiográfica como centro, en el sentido de divulgar relatos formativos de sí con destaque para trayectorias y actuaciones de profesores de música. La intención fue contribuir con los campos investigativos de la investigación (auto)biográfica y de la Educación Musical, en lo que se refiere a la experiencia formativa en el contexto escolar, en una acción epistemopolítica de publicitar lo que hacen los profesores, a través de artículos de relatos de experiencias pedagógicas de la DN.

Palabras clave: Investigación (auto) biográfica. Documentación narrativa. Proyecto de extensión universitaria. Prácticas pedagógicas-musicales.

Primícias narrativas

O presente artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado (CORREA, 2018a), que teve como tema as práticas pedagógico-musicais de quatro professores de música das Escolas Parque de Brasília (EP). O objetivo geral foi produzir uma Documentação Narrativa (DN) com esses professores. Os objetivos específicos foram: efetivar o projeto de extensão universitária como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os professores coparticipantes da pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EP.

A metodologia, de cunho qualitativo, foi a Documentação Narrativa (SUÁREZ, 2016), uma dimensão coletiva da aprendizagem em relações de reciprocidade e cooperação, com foco na pesquisa-formação-ação (PINEAU, 2005), em que o pesquisador se insere na pesquisa de forma ativa e participativa – a ação é seu ato de escrita e perlaboração¹ da própria experiência. É dar voz ao indivíduo, ao protagonismo de quem vivencia a experiência. O relato composto pelo próprio protagonista torna-se um instrumento de autoconhecimento que provém da “aprendizagem pessoal que nasce ao nos aproximarmos das experiências que [professores] vivem e promovem” (CONTRE-RAS, 2016, p. 26). É a experiência que nos toca (LAROSSA, 2004), nos emociona, nos afeta e nos constitui, porque pensamos o significado

do que experienciamos, do que acontece em nossas vidas. Aprendemos com isso, autocohecemo-nos, mudamos como pessoas, como seres sociais, colocamo-nos em movimento com isso.

A educação permanente, que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação, pretende “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (PINEAU, 2005, p. 106), a fim de ampliar a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia pela formação mais fundamentada na produção do que pela apropriação de conhecimento. Ou seja, na pesquisa-formação-ação, a ação e a reflexão são feitas pelo indivíduo sobre si mesmo, por meio do contexto social, inserido nesse contexto. A ação é seu ato de escrita e perlaboração da própria experiência. Assim, cabe ao próprio pesquisador, que coparticipa da própria pesquisa, inserir-se nela junto com os outros coparticipantes, onde os indivíduos se autoconhecem por intermédio da própria reflexão sobre si mesmos e por intermédio do olhar do outro, do contexto social em que se inserem, junto com os outros coparticipantes da pesquisa. No caso da dissertação em pauta, inseri-me na DN como coparticipante, tendo em vista que entrei no mesmo concurso público que os outros coparticipantes e também trabalhei na Escola Parque. Contribuí com o grupo, a partir do detalhamento das minhas práticas pedagógico-musicais e do meu relato de experiência, que também foi cruzado entre os pares. Isso é o que propõe a pesquisa-formação-ação, em que o pesquisador se insere na pesquisa junto com os outros coparticipantes, em busca de uma formação mais fundamentada na produção.

Esses “novos atores de pesquisa” introduzem, além de si próprios, seus anseios e necessidades, que se tornam objetos de pesquisa que vão além do positivismo presente nas pesquisas regulares em educação, pois

¹ Conforme o Dicionário de Psicanálise (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 174), esse neologismo [perlaboration] foi introduzido por Jean Laplanche e Jean-Bertrand Pontalis, em 1967, para traduzir para a língua francesa o verbo alemão *durcharbeiten* (elaborar, trabalhar com cuidado). É a elaboração de um acontecimento, uma ação, um traço, uma característica ou uma repetição. Como é uma repetição, contudo modificada pela interpretação, é suscetível de favorecer a libertação de um indivíduo dos seus mecanismos de repetição.

intentam mostrar as idiossincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, de cada sujeito e, a partir desse entendimento, o autor ressalta a “emergência de novos elementos paradigmáticos a partir de pesquisas não-ordinárias em formação”, em uma “metodologia sociointerativa e epistemologia de conjunção” (PINEAU, 2005, p. 108), em que os pesquisadores precisam se responsabilizar pelo processo formativo e se conectam por meio do uso de metodologias de pesquisa mais interativas, com traços de coletividade. Assim, pesquisadores se tornam gestores de conhecimentos inéditos, concebidos de forma contígua às intervenções que vão além do papel positivista de professores-pesquisadores tradicionais, pois há busca de aprendizagem dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela.

Na pesquisa-formação-ação, os sujeitos estão implicados com a pesquisa, assim como o pesquisador está implicado na formação e não analisará o processo formativo de fora, pois coparticipa nesse tipo de pesquisa que prioriza mais a produção de conhecimento coletivo e colaborativo do que a apropriação de saberes externos ao grupo. Os sujeitos e o pesquisador refletem sobre si próprios, dentro do contexto coletivo. A DN é uma ferramenta interessante para a efetivação dessa reflexão, (re) interpretação e (re)significação que buscam compreender as razões e objetivos de determinadas práticas e experiências pedagógicas.

A DN incidu na produção colaborativa de relatos de experiência da docência de música. Durante os encontros de DN, esses relatos foram cruzados entre os pares e perlaborados a partir do olhar do outro. Os coparticipantes construíram os seus relatos de experiência e trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais durante os encontros organizados por meio do

projeto de extensão elaborado pela professora Delmary Vasconcelos de Abreu, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” (CORREA, 2018a, p. 93-102). Consiste, portanto, em um material de cunho pedagógico-musical como é a proposta metodológica da DN, que ainda apresenta como resultado um processo constitutivo tanto no âmbito individual como no coletivo, em que as narrativas de formação em música foram o mote para a compreensão de significados e sentidos dados às experiências musicais escolares.

A DN é uma abertura de conjuntura para a compreensão das práticas individuais ou coletivas que, por meio dos relatos dos professores, são experienciadas sob a ótica de recriar de forma subjetiva, em um ambiente e momento específicos, significados do contexto escolar, oriundos dos relatos de professores acerca dos aspectos pertinentes às escolas em que atuam e/ou atuaram, sobre fatos do cotidiano escolar que são únicos, e que por si mesmos e pela sua interpretação e ressignificação, têm um sentido relevante que deve ser comunicado. Nessa direção, Suárez (2007) ressalta que o que ocorre, na verdade, é justamente o oposto, pois essas experiências do chão da escola, que dão vida ao contexto escolar, ficam esquecidas e perdidas dentro dos muros da própria escola, confinadas a um contexto de marginalidade. Em panoramas escolares em que estas “tradições político-pedagógicas tecnocráticas e hegemônicas tendem a se configurar, as experiências, os conhecimentos e as palavras dos docentes têm pouco lugar” (SUÁREZ, 2007, p. 13), sendo que se perde grande parte do saber que pode ser adquirido com experiências do contexto escolar.

Registrar e armazenar, em uma sistematização escrita que pretende a difusão pública de experiências, práticas e conhecimentos escolares, narrados pelos professores que

atuam nesses contextos, tem importância político-pedagógica para a escola e também funciona como um processo de desenvolvimento profissional entre docentes. Os registros de DN abarcam relatos de experiências pedagógicas que incidem sobre a trajetória de cada participante, sobre o que os levou a estarem hoje em sala de aula. Essa escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre os pares se constitui como uma prática de DN, em rodas de conversas com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reescrevem e editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas (SUÁREZ, 2015; 2016).

O saber pedagógico deve ser construído a partir da experiência escolar, sendo que os narradores refletem e reinterpretam suas próprias experiências, tendo em vista outros professores e agentes escolares. É um sentido reconstruído narrativamente por meio de documentos concebidos pelos professores, em forma de DN de experiências pedagógicas, que se constitui como “um saber irreduzível acerca do ensino e aprendizagem e, em particular, acerca das possibilidades e limites dos professores e alunos, sujeitos pedagógicos, para ensinar e para aprender em contextos particulares” (SUÁREZ, 2007, p. 19), na qual as influências e vivências de toda sorte compõem esta documentação, que pretende valorizar esferas escolares, em algo que Suárez chama de “cultura escolar empírico prática”, algo que se diferencia da “cultura organizacional burocrática” ou da “cultura científico técnica” (SUÁREZ, 2007, p. 19).

A DN de experiências pedagógicas tem como foco averiguar e examinar aspectos e peculiaridades acerca dos saberes docentes que são produzidos no ambiente escolar, na experiência que ocorre no chão da escola, dentro da sala de aula, em que os atores centrais são os professores, que (re)interpretam sentidos e

ressignificações, ao pretenderem entender e explicar suas próprias experiências escolares. Os docentes expõem saberes e conhecimentos que recebem, produzem ou recriam “acerca dos sujeitos da educação e suas possibilidades e condições (intelectuais, técnicas, políticas) para encarnar experiências pedagógicas que resultem como significativas e dignas de serem comunicadas aos outros” (SUÁREZ, 2007, p. 20), de forma que as experiências possam ser vividas e reinventadas diariamente pelos professores e demais agentes e sujeitos que fazem parte do contexto escolar. A DN deve ser objetivada, sistematizada, reorganizada, publicada, debatida, conversada, tensionada, desafiada, criticada, desconstruída e reconstruída, de acordo com critérios pluralistas e participativos que visem à transformação das práticas pedagógicas e da escola em si; para que esse saber possa ter relevância política, institucional e pedagógica; para que as práticas, experiências e reflexões dos professores tenham legitimidade, autoridade e estatuto público. Nesse sentido, a DN privilegia o contexto pessoal e profissional dos professores que, por meio de seus relatos, de suas próprias biografias profissionais e pessoais, trarão à tona questões de vida pessoal e profissional, suas perspectivas, expectativas e impressões que geram debates e análises em grupo, pertinentes ao contexto escolar.

Essa abordagem tem a “reflexividade como método” (PASSEGGI, 2014, p. 231), valorizando a faculdade idiossincrática autobiográfica na reflexividade refletida do indivíduo, que o leva à epistemopolítica de “elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10). Assim, o meu memorial foi escrito antes da etapa de DN e funcionou na dissertação como um instrumento *suleador*,²

² *Suleador* é um termo de Freire (2014) que referencia o sul como um “norteador”.

passo inicial para a compreensão do meu próprio processo profissional e pessoal, processos que se fundem na minha trajetória, nas minhas próprias percepções do que vivi, do que me levou a ser músico, professor de música, a atuar como atuo na escola.

Memórias constitutivas: revir de trajetórias em devir

O meu interesse pelo tema de pesquisa emergiu das memórias de meu contínuo processo constitutivo em música, ao longo da vida e da minha inserção profissional como professor de música da SEEDF, em uma das EP, entre os anos de 2014 e 2018. Assim, o memorial constitutivo foi o primeiro capítulo da dissertação, no sentido de que memoriais são uma fonte de investigação inesgotável para a pesquisa educacional, fundamentais por serem relatos vivos do que foi marcante na trajetória de quem narra. Esse dispositivo estabelece a memória entre o que ocorreu e o que está por vir, entre a ação e a expressão, no presente de quem perlabora sua narrativa em um dado momento de vida. É uma prática de produção de si próprio que auxilia cada sujeito a tomar em mãos os fatos, os encontros que marcaram sua história, integrando-os, pela narrativa, num contexto socio-histórico, cabendo a cada um elucidar sua particularidade do que decorre do comum, do que provém das outras pessoas (PINEAU, 1984).

E foi nesse processo de releitura das minhas experiências com música que fiz as aproximações do tema de pesquisa, em diálogo com a literatura da Educação Musical que trata de saberes pedagógico-musicais, como Del-Ben (2012), Souza (2007), Kraemer (2000), Hentscke, Azevedo e Araújo (2006) e Shulman (1987). Percebi como pertinente, a fim de refletir e compreender a minha própria visão dos conhecimentos músico-educacionais construídos na área, (re)pensar algumas experiências

oriundas do meu processo constitutivo, ao longo da vida, para contextualizar os caminhos que me levaram a me tornar músico e compositor, além do meu interesse na docência e minha identificação com os estudantes da rede pública de ensino, caminhos que, refletidos, contribuem para a minha atuação como pesquisador em constante (auto)constituição.

O meu memorial levou-me a entender que minhas primeiras escutas musicais, provenientes da mídia, me levaram, naquele momento, a uma predileção por certa cultura musical de caráter mais comercial, sendo que esses efeitos midiáticos interferem na formação do nosso senso estético musical, pois a influência da mídia nas minhas escolhas e preferências refletiram e ainda se refletem sobre a minha prática musical. E isso, em sala de aula, levou-me a entender e reconhecer como certa cultura musical influencia gostos e preferências dos alunos. Diante disso, como professor de música da Escola Parque, procurei partir do conhecimento musical do aluno, daquilo que permeia o seu universo cultural e musical. Entendendo que esse também foi o meu caminho e, por certo, são jeitos de construir processos de ensino e aprendizagem baseados naquilo que também fez parte de minha trajetória. E esse caminho foi sendo construído durante a minha vida musical, seja como um integrante de corais, que buscou aprender princípios relacionados ao canto coletivo; seja como professor de violão, que necessita se adequar às características individuais de cada aluno, em aulas particulares; seja como professor de teoria musical para integrantes de coro, geralmente iniciantes na prática musical, o que requer adaptações pedagógico-musicais que incluam todos os alunos, com diferentes vivências musicais, campo que me propiciou o início do trabalho em monitoria, quando os alunos mais experientes ensinam também os seus pares, no cotidiano do fazer musical; seja como

professor de música de escolas particulares ou em minhas experiências de convívio dentro da Universidade, na moradia estudantil e ao longo da minha vivência musical como compositor e violonista. O que fiz dentro de sala e que foi relatado na minha dissertação é, de fato, um amálgama de toda a minha experiência de vida, pessoal e musical.

Apesar das influências estéticas que sofremos com a proliferação de estereótipos da cultura de massa, tive uma busca pela minha própria música, pela composição, o que me levou à produção musical.³ Todas essas atividades contribuíram para o meu processo de construção como professor, uma vez que minha visão sobre a docência foi se transformando à medida que minha atuação profissional no campo da música foi se tornando mais ampla. E essa busca por ampliação de horizontes ainda me move a me redescobrir como compositor, a conseguir criar novas músicas com novas musicalidades. Hoje, entendo que a música autoral é autobiográfica!

Há autores que afirmam a influência do meio na forma como os indivíduos se desenvolvem criativamente (VYGOTSKY, 2009; CSIKSZENTMIHALYI, 1999), e eu, sendo professor, também não posso desprezar que o meio no qual os alunos estão inseridos, a escola, tem muitas relações e associações com sistemas prisionais, conforme apontam muitas pesquisas (FOUCAULT, 1997, 2003; PACHECO, 2017). A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de mudança dessa engenharia social das massas (ESTULIN, 2015), construída por um sistema hegemônico de poder político e econômico. Repensar a minha própria trajetória é uma maneira profícua de entender que a mú-

sica faz parte da construção desse processo de engenharia social e que a mídia interfere diretamente na formação do nosso senso estético, levando-nos, inclusive, a acreditar que gostamos de algo que na verdade fomos levados a gostar, em uma forte estratégia corporativa que detém o *mainstream* cultural difundido pelas comunicações de massa, viadas pelos *Jabás*, patrocínios públicos e de grandes conglomerados multinacionais, fatores que influenciam editoriais e produções de programas, programações de rádio, televisão e Internet. Isso porque sofri e ainda sofro todas essas influências que nos são bombardeadas por todos os lados.

Como professor de música em escola pública, instiga-me pensar nessas questões apontadas, principalmente, sobre dar visibilidade às práticas pedagógico-musicais. É dando visibilidade para os efeitos gerados pelo ensino de música na escola que o professor se constitui como docente de música. Creio que as apresentações musicais retroalimentam jeitos de ensinar e aprender música na escola, além de permear todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor. Ao buscar realizar um processo de aprendizagem musical dentro da sala de aula, estimulando seus alunos a querer mostrar esses resultados para outros colegas, no espaço escolar, o professor constrói jeitos de ensinar.

Meu processo constitutivo em música, dentro da minha trajetória de vida, ilustra uma complexa teia sociocultural e pessoal que me levou a ser professor de música, a atuar da forma como venho atuando na sala de aula. Essa perlaboração de minha própria trajetória me mostra diversos aspectos do que é ser professor, entendendo a necessidade de incluir o conhecimento prévio do aluno na construção de um planejamento pedagógico-musical com foco na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000); valorizar a prática musical com aprendi-

3 Trabalhos referentes aos meus projetos musicais: Outro Jogo (2016); Bebida Nacional (2013); Dois Banquinhos, Dois Violões (2010); Entre Latinoamérica (2009); Sinfonia da Alvorada, A Guide To Samba Jazz Vol.1, PURE BRAZILIAN ACOUSTIC GUITAR, Instrumental Brazil, Instrumental Brazil vol.2.

zagem mediada (VYGOTSKY, 1991) por meio da monitoria em aulas em grupo; compreender a necessidade do conhecimento de conteúdos e processos relacionados ao ensino de música, que levam à construção de um repertório de saberes que são acumulados ao longo da vida, nos constantes processos (auto)constitutivos.

Recorte da pesquisa de mestrado concluída: devir (auto)biográfico

Quando entrei na SEEDF, percebi que a formação específica dos professores não estava sendo levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música, que toda a minha história, que me levou a me tornar professor de música, era desprezada pelo sistema. Nesse sentido, a luta pela ocupação das vagas específicas de música do quadro da SEEDF foi o ponto de partida da construção da problemática de minha pesquisa de mestrado e os professores de música convocados em 2014, conforme o Edital nº 01 SEAP/SEE de 04 de setembro de 2013, reivindicaram a ocupação de vagas específicas de música, por meio de um abaixo-assinado (CORREA, 2018a, p. 351-356).

Assim, surgiu a minha necessidade de conhecer mais sobre a educação musical escolar na SEEDF, o que me levou a abarcar informações de como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógico-musicais como docentes de música. Para tanto, foi efetivado o respectivo curso de extensão com quatro professores de música das EP, que se reuniram em encontros semanais de DN (SUÁREZ, 2015; 2016), em que os relatos de experiências puderam ser cruzados entre os pares, que leram e discutiram em grupo as percepções e dúvidas que emergiram desse processo que propiciou a perlaboração que configurou artigos de relatos de experiências (CORREA, 2018a, p. 105-169). Além dos artigos, emergiram da DN as apresentações musicais escolares (CORREA, 2018a,

p. 347-348) e as práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante da DN (CORREA, 2018a, p. 105-122 e 319-345). Dessa forma, o meu processo constitutivo (CORREA, 2018a, p. 171-291) deu-se a partir da análise do produto da DN, uma tríplice referência configurada nos artigos de relatos de experiências, nas apresentações musicais escolares e nas práticas pedagógico-musicais.

Documentação narrativa: análises e abstrações do que emergiu

A tríplice referência que emergiu durante os encontros de DN, concretizada dentro do projeto de extensão, trouxe as práticas pedagógico-musicais dos professores de música das EP. Cada professor possui uma visão peculiar acerca do que trabalha em sala e como desenvolve esse trabalho. A DN propiciou a cada coparticipante conhecer a fundo o trabalho dos pares, na estratégia de cruzamento dos relatos durante os encontros do projeto de extensão. Os coparticipantes perlaboraram seus próprios relatos a partir da percepção dos outros professores coparticipantes, que leram as narrativas e apontaram distintas percepções acerca de cada trabalho.

A professora Castro trabalhou na EP 303/304 Norte, com um processo pedagógico-musical construído com o canto-solfejo-transposição para flauta doce, que levou a *performance* de uma adaptação de cancionário folclórico, um resgate do Guia prático: estudo folclórico musical, de Villa-Lobos. Primeiro, os alunos cantaram as melodias do repertório pretendido, depois solfejaram as respectivas notas e, então, transpuseram o que cantaram e solfejaram para as posições escalares aprendidas na flauta doce, conforme o vídeo de Castro (2018), mais especificamente em 6'25" a 8'10" e 8'18" a 10'30". Uma estratégia para a efetivação desse processo foi a monitoria com mediação (VY-

GOTSKI, 1991), em que os alunos com mais facilidade de aprendizagem ensinaram também os colegas, em atividades colaborativas entre os pares. A professora Castro começou a trabalhar com essa adaptação do Guia Prático a partir de um *insight* que teve, enquanto trabalhou como coordenadora pedagógica, depois de ter assistido a ensaios de coros de outros professores de música da escola e percebido a “mudança de comportamento de crianças da comunidade do Varjão” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 118). Assim, utilizou o canto coletivo, o solfejo e a transposição para flauta doce com o intuito de trazer novas visões de mundo para os estudantes, por meio da prática musical, o que melhorou, inclusive, a disciplina dos alunos, que se sentiram parte de um projeto em comum, que foi construído a partir do desenvolvimento musical coletivo.

Mitrovick valeu-se de jogos de imitação, melódicos e rítmicos, além de brincadeiras musicais, práticas voltadas para a aprendizagem e a internalização de conceitos básicos da música, que foram utilizados em apresentações escolares. Com isso, conseguiu que os alunos cantassem a duas vozes independentes, o que requer consciência rítmica e melódica, como foi o caso da música *Casa de Farinha* (MITROVICK, 2018, 8’ 45”), resultado das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas detalhadas (MITROVICK apud CORREA, 2018a, Apêndice A, p. 319-325), além de percussão corporal associada ao canto coletivo, como pode ser constatado na gravação da música *Ai que Saudade Docê* (MITROVICK, 2015). Ao entrar na EP, entendeu a prática musical em grupo como a possibilidade mais viável, por meio do canto coletivo. Percebeu que “aprender a ouvir talvez seja um dos principais objetivos do ensino de música” (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 125).

Marques priorizou as próprias adaptações frente às complexidades da EP, na busca por

ampliar sua formação para atuar no contexto de aulas de música para turmas, o que a levou a trabalhar com canto coletivo e também a estudar um instrumento novo para a sua formação, a flauta doce. Valeu-se, ainda, de novas estratégias de ensino, como os jogos musicais, além da apreciação musical por meio de filmes comerciais, o que me levou a refletir que a globalização interfere diretamente nos aspectos de transmissão e apropriação da música. Em sua concepção, as apresentações musicais decorrem do trabalho com o canto coral, desenvolvido ao longo do tempo, pois “são os próprios estudantes que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 142).

Eu priorizei a prática coletiva em instrumentos aliada ao canto coletivo, em que o conhecimento do campo harmônico básico levou os alunos a aprenderem diferentes instrumentos musicais. Essas práticas culminaram em uma apresentação musical escolar de releituras do musical dos irmãos Bardotti e Bacalov (1976), *I Musicanti* (CORREA, 2018b; 2018c), sendo o texto original e a música, respectivamente, inspirados no conto *Os músicos de Bremen*, traduzido para o português como *Os Saltimbancos*, por Chico Buarque de Holanda, em 1977. Atualmente, tenho ressalvas quanto ao termo saltimbanco, uma vez que seu significado, em muitos dicionários, é charlatão de feira ou de circo, quando, na verdade, *I Musicanti* é um trabalho de cunho político que trata da questão do conflito de classes, metaforizada na rebelião de animais contra seus donos, seus patrões. Em minhas aulas coletivas de violão, teclado e percussão, também trabalhei com a monitoria no sentido da mediação (VYGOTSKY, 1991), assim como a professora Castro nas aulas de flauta doce. Entre os meus alunos, aqueles que aprenderam com mais faciliti-

dade as posições dos acordes do campo harmônico de Dó maior (C) e também a respectiva escala de C, conseguindo uma desenvoltura com musicalidade, conforme a música *Minha Canção* (CORREA, 2018d), ensinaram os colegas que tiveram mais dificuldade. Com esse material básico de escala e acordes, outras músicas foram introduzidas no repertório dos alunos, valendo-se desse mesmo material harmônico e melódico, que pode ser amplamente reorganizado em diferentes criações musicais.

O apêndice D (CORREA, 2018a, p. 347) contém todos os links das apresentações musicais escolares dos professores coparticipantes, além de algumas aulas práticas em instrumento e jogos musicais.

Muitos pontos que emergiram na DN foram aspectos em comum entre os relatos e falas dos coparticipantes, como a questão da desvalorização da carreira de músico e professor. Muitas críticas vieram à tona sobre o atendimento assistencialista das EP, que passaram por uma mudança de atendimento, dentro do chamado Programa Novo Mais Educação, em formato de escola integral, em que os alunos ficam 10 horas diárias na escola, sendo 5 horas na Escola Classe, de sentido preparatório tradicional, com disciplinas básicas de ensino fundamental, e 5 horas na Escola Parque, de natureza especial, que oferece ensino de música, artes visuais, artes cênicas e educação física. Nesse contexto, os professores agora são obrigados a acompanhar os alunos durante o almoço, a higiene pessoal e o descanso, função que toma praticamente metade do horário letivo. Essa situação impõe cansaço extremo às crianças, que se mostram mais irritadas, agitadas e desconcentradas nas aulas. Durante o horário de almoço, o excesso de ruídos na escola torna o ambiente de trabalho insalubre, o que levou os professores coparticipantes a se valerem de protetores auriculares. Tudo isso prejudica o trabalho em sala de aula, tendo

em vista que o cansaço físico dos professores é maior e a capacidade de concentração dos alunos é menor, devido à agitação e à irritabilidade proveniente de tal situação de insalubridade.

Pessoalmente, creio que essa mudança de atendimento na EP desvia o professor de música de sua função, que é ministrar aulas de música, formar os alunos por intermédio da música, tendo em vista que o Estado gasta milhares na formação específica desses profissionais que, na maioria das vezes, se formam em universidades federais. Nesse modelo atual das EP, muitas horas de trabalho são desperdiçadas em funções que não condizem com a atuação de professor. Cabe enfatizar ainda que nessa última mudança implementada nas EP, 8 mil alunos deixaram de ser atendidos pelas cinco EP do Plano Piloto, perdendo vagas na EP e a chance de estudarem música na escola pública. Entendo que o Estado deve construir novas Escolas Parque, ao invés de restringir o acesso dos alunos.

Um ponto que me chamou a atenção dentro do contexto da EP e que vai ao encontro do padrão de descaso, é que os alunos, insistentemente, chamam os professores de tios. Isso remete ao trabalho de Freire (1997), sobre a tarefa de ensinar que não deve reduzir o professor a tio. O autor aponta a necessidade de uma peleja contra a propensão à desvalorização da profissão docente. Essa transfiguração dos professores em parentes postiços remove algo essencial dos professores, “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 1997, p. 9). Recuso tal rótulo de tio, no sentido de “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional” (FREIRE, 1997, p. 9) e de não repousar “manhosamente na intimidade da falsa identificação” (FREIRE, 1997, p. 9). No meu antigo cotidiano como professor de música na EP, percebo que essa sombra ideológi-

ca apontada por Freire (1997) confunde tanto o professor, acerca de sua verdadeira função dentro da escola, quanto o aluno, que não reconhece o professor como tal. Nesse sentido, o autor aponta:

A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que a jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras. (FREIRE, 1997, p. 10)

Cenas reprimidas: encontros gravados vs. encontros não gravados

A dinâmica de construção de narrativas perpassou o processo das cenas reprimidas, em que os coparticipantes suprimiram alguns trechos de seus relatos, durante a perlaboração do trabalho narrativo. As práticas pedagógico-musicais detalhadas foram mais cruas e diretas e as apresentações musicais escolares evidenciaram algo de que os alunos conseguiram fazer musicalmente. Assim, essa tríplice referência ilustrou a atuação docente dos coparticipantes, trazendo à tona o que eles fazem e acreditam ser o melhor a fazer, e detalhou também como fazem o próprio trabalho na escola.

Inicialmente, os coparticipantes concordaram em gravar os encontros, mas após o primeiro encontro registrado, as professoras não me deixaram mais gravar as conversas e debates. Entendo que isso deixou a conversa mais solta, mais informal e relaciono esse fenômeno ao poder que atribuo ao *Rec*, ou seja,

à gravação, que tende a perpetuar falas, *performances*, atitudes que também podem reprimir essas mesmas falas e atitudes. Vivenciei esse poder do *Rec* quando gravei o meu primeiro disco, ao me deparar com a gravação em si, dentro de uma sala de estúdio, em um momento que é tudo ou nada e não há espaço para hesitação.

Considero que a gravação da DN deixou a conversa mais formal, com os coparticipantes menos soltos, suas críticas ao sistema educacional da SEEDF eram menos duras e cruas, eram mais polidas, tudo tendia a ser menos espontâneo. Por isso, não houve mais a gravação de outros encontros e, assim, talvez a conversa durante a DN tenha mudado de tom, ficou mesmo mais informal. Os sujeitos da pesquisa, coparticipantes, mudavam de postura diante de encontros gravados e não gravados. O fator importante na dinâmica de construção das narrativas foi que os coparticipantes tiraram falas iniciais contidas nos primeiros relatos e não autorizaram a publicação destes trechos. E isso vai ao encontro do que Abreu (2018) chama de cenas reprimidas, que não vêm à tona em relatos perlaborados, sendo:

Essa história, representada por cenas, é uma forma de elaboração mental, pois ao narrar sua própria trajetória, no momento da enunciação, o sujeito (re)significa o vivido, “pelo esforço de trazer os acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns” (ABRAHÃO, 2016, p. 265). Para tanto, dois construtos são de fundamental importância nesse processo: a palavra dada e a escuta. Essa escuta se refere a uma escuta atenta, de qualidade, em que a narrativa do sujeito está em evidência para que se identifiquem e se organizem as estruturas cênicas. (ABREU, 2018, p. 109)

Essas cenas reprimidas resultaram de um estranhamento do que foi narrado inicialmente e transcrito em 2016, na primeira parte da minha pesquisa. Enfatizo que não houve au-

torização de divulgação, de publicização do encontro que foi gravado e nem dos relatos iniciais que serviram de rascunho para o início da DN, tendo em vista a crueza com que certos temas foram abordados nas falas dos coparticipantes. Isso também me leva a pensar que mudamos com o tempo, que essa mudança nos leva a estranhar o que falamos em momentos anteriores de nossas trajetórias. Houve um estranhamento do que os coparticipantes leram no primeiro encontro de DN, que foi a minha transcrição da entrevista, conversa que tive com cada coparticipante, individualmente, em 2016. A respectiva conversa aconteceu em função das próprias percepções sobre a atuação docente de cada coparticipante. Eu também estranhei o que escrevi na época, com base nas minhas próprias impressões acerca do meu trabalho docente. Esta conversa foi bem livre, deixei que falassem sobre a percepção deles, sobre a própria atuação na EP, sobre o trabalho docente em si, sobre a trajetória que os levou até aquele ponto. Suas falas foram mais informais e, em alguns casos, na DN, chegaram a estranhar o que tinham dito anteriormente. Isso me leva a crer que mudamos nossa percepção acerca de nós mesmos, dia após dia. Felizmente somos “condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2004, p. 19), pois podemos mudar nossas ações a partir da nossa própria reflexão sobre nós mesmos e, apesar dos condicionamentos sociais, temos ainda o poder de mudança que, a meu ver, deve partir de dentro de cada um, com base na percepção que temos do mundo, do que nos toca, do que nos passa. Isso me leva a entender que o processo constitutivo é da pessoa, por mais que a DN compartilhe histórias de vida. A (auto) constituição é também *autopoiesis*, no sentido da capacidade que os seres vivos têm de produzir a si mesmos, de autocriação e de autopreservação. Portanto, a quem cabe a (auto) constituição senão ao sujeito?

Documentamos, agimos, construímos, mas é o sujeito que se constrói nesse processo. E percebo ainda esta *autopoiesis*, no que tange à DN concretizada, também, como a constante constituição do professor dentro de sua área de atuação, que segue ajustando a formação, continuamente. A esse respeito, aprendi com os coparticipantes e todos perlaboraram seus relatos, com base na percepção do outro, no que o outro não havia entendido nos relatos e falas dos colegas.

Dessa forma, me inseri na pesquisa no sentido de Pineau (2005), participando ativamente do processo de DN, pois também era professor da EP e lidava no meu cotidiano com as amplas complexidades do que é ser professor de música nesse contexto. Depreendo que o processo (auto)constitutivo não termina nunca, faz parte da vida do professor, do pesquisador, do indivíduo. Nesse enfoque, as negociações feitas entre os coparticipantes na DN, debates, dúvidas, trocas de ideias, perlaborações da escrita, mostram-me que, pessoalmente, mudamos a cada dia, estamos em constante mudança. No início do trabalho, éramos uns, depois nos tornamos outros e pude perceber essa metamorfose na própria (re)escrita dos relatos. Isso se configura como *autopoiesis* e minha percepção docente é que, nesse processo de construção de saberes, professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e a aprendizagem, na troca que deve ocorrer dentro da sala de aula, em que o professor também aprende com o *feedback* que tem dos alunos acerca das próprias aulas que planejou. Para mim, esse *feedback* nas aulas de música na EP é o fazer musical em si, é o que o professor percebe que o aluno consegue fazer, seja no que concerne ao ato de tocar instrumentos, cantar, ser monitor nas aulas, participar de jogos musicais que focam em práticas musicais, entre outros aspectos. Nesse sentido:

Considerando que a educação musical se ocupa 'com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão' (KRAEMER, 2000, p.65), o desafio tem sido, então, fazer o diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical produzidos socialmente. (SOUZA, 2008, p. 105)

Sob esse enfoque, o desafio da minha pesquisa foi evidenciar esse diálogo dos coparticipantes com as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical, conhecimento que foi produzido, efetivado na EP. E procurar entender o que esse conhecimento musical mediado significa para os professores de música da EP. Com isso em pauta, na consciência da *autopoiesis* que se faz com a aprendizagem na sala de aula de música, há um relacionamento cíclico entre professor e aluno, nos saberes que o docente usa para fazer a aula acontecer, o planejamento em si e nos saberes que são construídos na aula, com os debates e trocas de experiência que permeiam a transmissão e a apropriação da música, na apreciação musical e com o fazer musical dos alunos.

Reflexividade científica

Ainda sob a ótica da *autopoiesis*, cabe enfatizar que o "aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola" (VYGOTSKY, 1991, p. 55) e "consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar" (VYGOTSKY, 1991, p. 55). Assim, essa consciência de si, essa capacidade de se autoproduzir, autocriar, permeia toda a nossa vida, desde criança, quando descobrimos novas formas de interagir com o mundo, como andar, falar, escrever e, no que concerne à aula de música, tocar, apreciar, cantar com a percepção de afinação, fazer jogos musicais, entre muitos outros aspectos do fazer musical.

Creio que nenhuma estratégia de Educação Musical funciona melhor na sala de aula do que a prática musical em si, no coletivo dos alunos. E com isso ter mais subsídios para compreender signos e significações musicais. Vivenciar na prática, no corpo, no fazer musical, que traz infinitas possibilidades de compreensão das complexidades socioculturais que nos rodeiam, práticas que requerem diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras.

A partir da prática musical, muitas são as discussões que podem advir, pois a música, de alguma forma, se conecta com múltiplos campos de desenvolvimento social. Procurei destacar, ao longo do trabalho, as diferentes áreas que se relacionam com a música e com a Educação Musical, a saber:

A Neurociência, no que tange à motricidade e ao estímulo das funções cerebrais de quem escuta ativamente, toca e pratica música (ZUK; BENJAMIN; KENYON; GAAB, 2014), no uso de diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras, todas relacionadas ao fazer musical, à prática musical em si. A Matemática, no que se refere ao estudo, interpretação e prática de aspectos da divisão rítmica na escrita musical, série harmônica, entre outras coisas. A Física, quando se trata da reverberação sonora, da acústica. Os distintos e amplos aspectos socio-histórico-culturais intrínsecos à área da Música, que se relacionam com a Economia, tendo em vista o mercado musical e a mídia moderna, atrelados a grandes conglomerados de corporações. A História, que se atrela a História da Música. A Antropologia e a Sociologia, relacionadas à etnomusicologia e questões sobre música e sociedade. As Letras, quando se abordam questões de (con)textos musicais, entre muitos outros aspectos e características específi-

cas de áreas que se servem de questões éticas e estéticas e que podem ser relacionadas com a área da Educação Musical.

O estudo na área da Música permeia e pode dialogar com todas essas áreas de conhecimento, porque a música é a vida, nosso coração nos dá uma pulsação interna associada à vida, tudo é movimento, vibração, frequência, ressonância e consciência. Por isso, entendo que a complexidade da área de Educação Musical deve ser compreendida por quem é da área, por quem trabalha com música na sala de aula e busca ajustar uma (auto)constituição contínua de competências para ensinar música.

E com a DN, professores de música da EP detalharam o que fazem na escola, embasados por experiências que os constituíram como docentes, que os levaram a trabalhar do modo como atuam em sala. Esse processo narrativo e sua publicização vão ao encontro do que é a *epistemopolítica* (PINEAU; LE GRAND apud PASSEGGI; SOUZA, 2017), construto que tem a reflexividade como método de compreender os sentidos de quem narrou a experiência, que ajuda outras pessoas a se instruírem e se constituírem com a experiência do outro. A *epistemopolítica* é descolonizadora, pois tem por estratégia centrar-se na “capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10), a fim de romper dicotomias positivistas e colonizadoras, em uma episteme do sul, revolução narrativa que pretende se libertar do dominador, descolonizar, sendo descolonizadora com vistas à *autopoiesis*.

A compreensão do que é a *autopoiesis*, a busca disso, leva ao caminhar para si, que é significar experiências que desencadearam os rumos da vida. A busca de si como meio de ter o “controle da própria vida, de tornar-se sujei-

to de si, adotando uma postura ativa” (JOSSO, 1991 apud QUEIROZ, 2015, p. 48). Isso me remete ao relato de vida de TESLA (2012), quando era criança e, a partir de uma pequena porção de neve gerou uma enorme bola de neve do tamanho de uma casa e que fez a terra tremer. Essa experiência o deixou fascinado, levando-o a querer entender tal fenômeno desde a sua origem, experiência que o influenciou em sua vida profissional, a querer entender os fenômenos que pesquisou desde o início, desde as suas origens. Percebo como o caminhar para si de Tesla teve influência de uma experiência marcante vivida na infância, que o levou a ter uma abordagem específica acerca do que pesquisou ao longo de sua vida profissional, buscando o entendimento das origens dos fenômenos que estudou, para, assim, desenvolver novas ideias, experimentos e invenções.

O que me tocou dessa experiência

O pesquisador e o pesquisado (coparticipantes), juntos na pesquisa e em uma relação horizontalizada, como ocorreu na DN (CORREA, 2018a), foi uma ação importante dentro do que se chama de processo formativo, ao qual prefiro me referir como processo constitutivo de cada um. É instrutivo por tomar aspectos formais de aprendizagem, como a academia, a escola. Mas também por tomar aspectos da vida como um todo, que abrangem questões permeadas fora do contexto formal de aprendizagem e que também são inevitavelmente levadas para as instituições, pois cada indivíduo não pode ser dissociado do que viveu, das experiências e compreensões que o tocaram e o constituíram. Experiências que o levaram a estar em um determinado lugar social, a permanecer nele ou decidir algo diferente.

É a investigação do devir no revir das próprias experiências, perlaboradas na respectiva

DN, que consistiu em uma (re)descoberta dos coparticipantes, propícia a uma (auto)constituição nessa revisitação que ocorreu também sob o olhar do outro, no que convergiu e divergiu nas práticas e narrativas de cada um, no que pensam os professores que compartilharam seus objetivos, feitos, percepções, frustrações. Nessa metodologia de perlaboração da própria experiência, que se vale também do olhar dos outros, os coparticipantes leram e debateram temas ressaltados nos relatos dos pares, esclareceram dúvidas sobre o que perceberam nas escritas uns dos outros, ouviram explicações dos próprios narradores e, assim, todos foram trabalhando seus próprios textos. Coparticipantes, aprendentes que ensinam com suas narrativas em um processo colaborativo de troca de experiências. Nisso, percebo que professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e a aprendizagem.

Assim, além de também ter coparticipado, pesquisei a DN de fora, a fim de me (re)constituir nessa experiência coletiva e acadêmica, que buscou valorizar a voz de cada coparticipante. E procurei entender essas vozes, identificando-me nelas, as narrativas me tocaram a partir do que consegui interpretar nessas falas, nessas experiências vividas na escola, na Universidade, no mundo da aprendizagem musical que permeia amplos aspectos socioculturais. Experiências que eu também vivi, como músico, aluno em aulas formais de música e também como professor de música.

Além do que foi anteriormente detalhado, acerca das escolhas docentes de cada professor coparticipante, do que fazem e acreditam, outros aspectos da experiência de cada um foram importantes para mim, pois me tocaram. Como o trabalho de técnica vocal (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 105-122), no cuidado com o canto, com a afinação e a consciência dos alunos nesses pontos, atenção que levou

os estudantes a cantarem a duas vozes independentes, a fazerem percussão corporal enquanto cantavam. Como a resiliência ao estudar novas possibilidades de aulas, jogos musicais e em aprender outros instrumentos como a flauta doce (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 137-146), em uma busca formativa frente ao caos na escola parque 313/314 Sul, durante o ano de 2017, em meio à adaptação aos novos ditames da SEEDF e à implementação compulsória do Programa Novo Mais Educação. Como nas “coincidências docentes” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 105-122) e (CORREA, 2018a, p. 147-169), abordagens em comum que permeiam a prática instrumental coletiva, a releitura de trabalhos (*Cirandas de roda* do *Guia prático: estudo folclórico musical*, de Villa-Lobos e o *I Musicanti*, respectivamente), além da abordagem com monitoria que favorece uma aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito da zona de desenvolvimento proximal e de mediação (VYGOTSKI, 1991), em que crianças com diferentes níveis de aprendizagem e desenvoltura musical nos instrumentos, embora próximas na capacidade para a concretização das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. Percebo que os alunos monitores se sentem importantes, por fazerem parte de um processo de construção de conhecimento em que atuam como mediadores, como atuantes capazes de agregar conhecimento durante as aulas. O significado para quem aprende pode aparecer também na questão dessa monitoria que dá voz aos alunos, uma vez que os estudantes trocaram conhecimentos entre si, na mediação entre pares. Uma criança aprendeu com a experiência da outra, com a voz da outra.

No que tange à voz dos alunos, um ponto a ser destacado e que compartilhei em um dos encontros de DN, foi que os alunos, após co-

nhecerem as versões originais do *I Musicanti* e também a adaptação de Os Saltimbancos, que têm a mesma melodia e harmonia do original, se identificaram mais com as releituras que sabiam tocar do que com as versões originais que não sabiam, pois “as crianças demonstram afetividade com o que tocam, com o que conhecem e sabem fazer” (CORREA, 2018a, p. 165). Elas acabaram gostando mais das releituras que tocavam (CORREA, 2018b; 2018c) do que das versões originais que não tocam. Isso me leva a acreditar que criamos afetividade por aquilo que já conhecemos e tendemos a estranhar o que é novo.

Por isso, a necessidade de se valer da estratégia de aproximação do contexto cultural dos alunos. Quando os alunos relatam que se identificam mais com as versões que sabem tocar, se sentem parte de algo que *performam*, que criam significado no fazer, no improvisar, entendo uma tendência à ruptura do que Hummes (2004) aponta como certa tendência educativa para a ênfase na tradição e na reprodução sem a construção de novos significados criativos, em aulas que podem ser enfadonhas.

Ainda no que concerne às minhas práticas pedagógico-musicais, ouço a voz dos alunos na escolha que cada um faz dos instrumentos disponibilizados nas aulas, na identificação que cada aluno tem (ou não) com os instrumentos – teclado, violão e percussão, além da própria voz que canta e solfeja, nos destaques que alguns alunos têm ao longo do ano letivo, atuando como *performers* nas apresentações musicais escolares e como monitores em mediação do conhecimento.

Nas aulas de música na EP que emergiram na DN, a voz dos alunos aparece também no próprio canto em si, na expressividade ao se usar a voz, no canto coletivo que se concretizou em todas as abordagens dos professores, seja em apresentações musicais escolares ou

em aulas com jogos musicais, jogos de imitação melódicos e rítmicos e práticas com solfejo, além da apreciação musical com repertório popular. No que percebo, os coparticipantes procuram ouvir os alunos, a fim de adequar o cotidiano das aulas ao que os alunos conhecem, vivem, aprendem em seus próprios contextos.

Castro procura se motivar com a possibilidade de aprender com as crianças, deixar as crianças a ensinarem “como elas gostariam de ser ensinadas” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 121). Esse relato me mostra que o entendimento da professora é de aprender com o que as crianças falam, adaptar as aulas ao contexto das turmas. A valorização da voz do aluno ocorre na “comunicação entre o que as crianças aprendem na escola e o que vivenciam na comunidade, caso contrário a aprendizagem pode ficar comprometida” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 141), valendo-se, assim, da apreciação musical por meio de filmes comerciais, no intuito de “dialogar com os alunos, usando a língua deles” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 327).

Mitrovick aponta que principiou seu trabalho na EP com foco em mediar com os alunos a aprendizagem da escuta “estabelecendo uma rotina diária para as aulas, onde todos teriam o momento de falar e se expressar, mas somente se soubessem respeitar o momento da escuta” (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 125). O respectivo relato vai ao encontro do que acredito ser talvez uma das principais funções da música na escola: aprender a ouvir. E esse princípio é essencial na questão básica do fazer musical, ouvir para tocar; perceber o mundo por meio do que ouvimos. E desenvolver assim uma escuta ativa que desenvolve inclusive a voz desse ouvinte ativo, que constrói novas percepções de mundo a partir do que chega aos seus sentidos, do que ouve, compreende e ressignifica, nesse contínuo processo de au-

tocriação, de *autopoiesis*. Nessa acepção, acho interessante a aula de limpeza do ouvido de Schafer:

Em que todos ficam em silêncio durante um tempo predeterminado e anotam – ou desenharam, no caso de crianças não alfabetizadas como é parte do público da EP – todos os sons que puderem ouvir no ambiente. (SCHAFER, 1991 apud CORREA, 2018a, p. 221)

Essa aula aguça os sentidos dos alunos, que ficam intrigados com a capacidade auditiva que possuem e que, muitas vezes, nunca havia sido percebida. Essa escuta ativa não se aplica apenas ao estudante, mas ao professor, que aprende com o que as crianças mostram e fazem musicalmente, e em todo o seu modo de agir, de se comportar nas aulas; que adapta suas aulas conforme essa observação do que ensina, esse diálogo com o que o aluno aponta; a escuta dos alunos sob o olhar atento do professor.

A escuta ativa também se aplica ao pesquisador, ao que consegue ouvir dos coparticipantes – a minha percepção do que narram, do que trouxeram nos encontros de DN. Mesmo tendo em vista as diferenças nas abordagens pessoais dos coparticipantes, pontos em comum mostram o que converge em suas atuações, que é a própria música em si, as apresentações musicais, o cantar que apareceu em todas as apresentações musicais escolares concretizadas e detalhadas aqui. Nesse sentido, a prática musical, o cantar, o fazer música coletivamente, as apresentações musicais escolares convergiram na atuação de todos os coparticipantes, independentemente de abordagens e visões peculiares a cada professor em suas aulas de música. Percebo que os professores preparam suas aulas de acordo com o que acreditam, conforme o que viveram, estudaram, aprenderam em suas trajetórias, o que lhes tocou. Por isso, estamos em constante (auto)constituição, porque mudamos com o

passar do tempo. Estamos em constante *autopoiesis*.

Entendo os relatos de experiências que emergiram sob a ótica da obra *Isto não é um cachimbo*, quadro do artista surrealista belga René Magritte, no sentido de que não é de fato a vida dos coparticipantes, tudo isso é a vida percebida por quem viveu, do mesmo modo de um cachimbo que é pintado sob a perspectiva do pintor que escolhe um ângulo específico para retratar o objeto, sob uma luz específica, com impressões próprias que evocam um cachimbo que não é o mesmo visto pelo pintor, o verdadeiro, mas uma retratação em tela, refletida. Esses relatos são as impressões de quem viveu, retratos de experiências que levam o leitor a aprender no que é narrado.

Sou levado igualmente a refletir sobre essas experiências refletidas, que também me constituem, na minha (re)interpretação delas, que por sua vez podem levar os coparticipantes a (re)pensarem suas práticas, suas atuações em sala de aula, a se (auto)constituírem. Nossas escolhas narradas são imagens de quem acreditamos que somos, estando abertas para uma livre interpretação. Sob esse olhar, a epígrafe de abertura de Bourdieu (2005), explicitando que seu respectivo trabalho não é uma autobiografia, mesmo em se tratando de um livro autobiográfico, leva ao entendimento de uma “reflexividade refletida” (PASSEGGI, 2014, p. 233), no sentido de que “o que essa narrativa de si evoca é que, no mundo da vida e no mundo do texto, a experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente” (PASSEGGI, 2014, p. 233). Nesse sentido, percebo que a *autopoiesis* também se concretiza na:

Grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em

nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação [...]. (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

Destarte, os relatos de experiências que emergiram foram uma forma de desabafo, de posicionamento de peito aberto acerca de aspectos de vida refletida nas narrativas, de trajetórias diversas que incluem descobertas docentes, desafios, obstáculos, receios, frustrações, entre muitas outras questões que somente quem viveu pode detalhar. E esses relatos estão agora abertos para quem quiser aprender com os olhos e experiências do outro, refletidas, a fim de com essas narrativas se constituir também na incessante *autopoiesis* de cada um.

Considerações finais

Produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores de música dá visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que, no caso da minha pesquisa, vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica deste País. É, ao mesmo tempo, uma *epistemopolítica*.

As inovações da pesquisa foram os relatos de experiências em formato de artigos acadêmicos e a minha inserção como coparticipante da DN, além do papel de pesquisador. Isso foi possível por meu trabalho estar, naquele momento, totalmente identificado com o de Castro, Mitrovick e Marques (CORREA, 2018a, p. 105-169), por termos sido professores de música na EP, em um dado espaço/tempo, por termos sido efetivados na SEEDF, no mesmo momento, sob a égide do mesmo concurso público e com desafios docentes semelhantes, inclusive, no que tange à nossa reafirmação como professores de música nos quadros profissionais da SEEDF, que despreza a história profissional,

acadêmica, pessoal e sociocultural de cada um de nós. Nossa identificação é até mesmo anterior a isso, uma vez que todos somos graduados em música pela UnB.

E a (re)afirmação dos professores de música dentro da SEEDF, a publicização do que acreditam e fazem de música na escola, é a *epistemopolítica* de quem narra experiências vividas: divulgar isso é um ato político. É político documentar na escola o que não está documentado em textos oficiais, documentar a palavra do professor, os seus saberes docentes. A metodologia de DN capacitou a pesquisa na produção coletiva de saberes pedagógico-musicais de sala de aula, perlaborados na experiência de cada coparticipante, em abstrações de conhecimentos musicais ensinados na EP, na reflexão acerca dos processos e produtos musicais gerados a partir da conduta humana, a fim de entender as causas e as consequências das ações do indivíduo, como uma forma de “objetivo emancipatório de conscientização” (PINEAU, 2005, p. 107), o empoderamento da *epistemopolítica* que leva à *autopoiesis* de quem narra e perlabora o que experienciou em sua trajetória, o que o tocou, o que acredita.

No fim o trabalho é político, uma vez que a formação específica dos professores não é levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música nos quadros da SEEDF. Minha história foi desprezada e ainda é. O que vale é tempo de casa, independentemente da formação. Com isso se pode atropelar histórias de vida. Nesse contexto de descaso, o GDF implementou o Programa Novo Mais Educação de forma autoritária, deturpando ainda mais a EP e desviando esses profissionais de suas atuações essenciais, que concernem em ensinar as áreas de conhecimento que restaram no projeto de Anísio Teixeira para a EP: Música, Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Física.

Essa desvalorização profissional reflete-se em outros campos de atuação, como as con-

dições de trabalho que, embora não fossem tratadas na minha Dissertação ou neste artigo, elucidam problemas que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras, pois, como nos esclarece Darcy Ribeiro (1977), a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. E cabe discutir também a valorização dos alunos que sofrem com os problemas conjunturais da rede pública de ensino brasileiro. Nesse viés, no que tange ao contexto da EP, um novo sistema de atendimento foi imposto ao corpo docente e discente, deixando milhares de alunos sem atendimento. A voz das pessoas que coexistem na escola, o corpo docente e discente da EP, tem sido ignorado pelo GDF, pela SEEDF.

Como tudo na política educacional parece ser provisório e vulnerável, o que permanecem são os saberes pedagógico-musicais dos professores, que os movem e os retroalimentam. A força, portanto, está naquilo em que cada um acredita, no saber-poder ensinar música. E por fim, a divulgação desse trabalho dos professores de música da EP, em uma DN dentro do projeto de extensão universitária, evidencia o que acontece com a EP, instituição de características únicas (CORREA, 2018a, p. 81-84), em uma estrutura física específica, fora do contexto das Escolas Classe (EC). O que deve ser ressaltado, ainda, é que cerca de 43 EC de ensino de anos iniciais do ensino fundamental recebiam o atendimento nas cinco EP do Plano Piloto até o ano de 2016, sendo que somente 17 escolas que ofertam o ensino integral receberam atendimento das EP, a partir de 2017. Portanto, essa drástica redução no atendimento das EC parece sinalizar que o GDF, ao invés de construir novas EP, tanto na regional do Plano Piloto/Cruzeiro, quanto nas demais regiões administrativas do DF, a fim de ao menos manter o atendimento na mesma quantidade de EC de 2016, prefere restringir o acesso da população ao projeto das EP de Anísio Teixeira. A EP, que

vem sendo espoliada pelo governo, é um projeto único que deveria ser implementado no Brasil inteiro. Mas, ao contrário, vem sendo sucateada e seus professores vêm sofrendo uma situação de desvio de função. A sociedade em geral precisa conhecer o que acontece dentro da escola, a partir do que fazem os professores e de suas impressões e percepções acerca do próprio campo de trabalho. Portanto, divulgar o que os professores vivenciam é um ato de resistência.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos. A construção da educação musical no distrito federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinatti; MARTINS, Raimundo. (Orgs.). **Atos de biografar: narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. v. 2. São Paulo: Editora CRV, Janeiro, 2018. p. 313-335.
- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.
- CASTRO, Claudia N. de. **Cirandas de roda**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GL0nGAI1ZA>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, jan./abr. 2016. p. 14-30.
- CORREA, Alessandro. **Documentação narrativa com quatro professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal**. 2018. 356 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação ProFArtes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018a.

_____. **A cidade ideal**. 2018b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbI5I>>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. **Todos juntos**. 2016. 2018c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_TxO-LzKtyA>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. **Minha canção**. 2018d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IAIjjC5YrkQ>>. Acesso em: 06 set. 2019.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2012.

ESTULIN, Daniel. **Tavistock Institute: social engineering the masses**. Walterville: Trine Day LLC, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

HENTSCKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MITROVICK, Raquel Di Maria. Ai que Saudade Docê (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O-G4AQatpbnU>>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. O Auto da Catirina. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE>>. Acesso em: 06 set. 2019.

PACHECO, José. A escola atual está fadada ao fracasso. 2017. Disponível em: <<http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017>>. Acesso em: 06 set. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PINEAU, Gaston. **Vies des histores de vie**. Montreal: Universidade de Montreal; Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.

_____. Emergência de um paradigma antropomorfador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saude soc.** [online]. v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005. ISSN 0104-1290. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 ago. 2018

QUEIROZ, Andrea M. **Experiências formativas de jovens instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Brasília, Universidade de Brasília, 2015.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução

de Fonterrada, Silva e Paschoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SOUZA, Jusamara. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

_____. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. In: SUÁREZ, Daniel. Fascículo 2: **¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

_____. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. In: BRAGANÇA, Inés Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; FERREIRA, Marcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 99-114.

TESLA, Nikola. **Minhas invenções: a autobiografia de Nikola Tesla**. São Paulo: Unesp, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'Água Editores, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUK J; BENJAMIN C; KENYON A; GAAB N. Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. **PLoS ONE**, v. 9. n. 6, p. 1-14, jun. 2014. Editor: Amanda Bruce, University of Missouri-Kansas City, USA.

Recebido em: 04.09.2018

Aprovado em: 22.05.2019

Alessandro Correa é Mestre em Artes/Música pela UnB. Professor de Música – SEEDF. Membro do Grupo de Pesquisa: *Educação Musical Escolar e Autobiografia* – GEMAB. e-mail: alessandrocorrea@gmail.com

SEEDF – SEPN Comércio Residencial Norte 511 C Edifício Bittar III. Asa Norte. Brasília, DF. CEP: 70750-543. Telefone: (61) 981943536

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE: CONTRIBUIÇÕES DA ReAD

■ ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

Universidade Federal de São Carlos

■ ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Analisam-se, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio entre esses sujeitos, em um espaço virtual, sobre as dificuldades e os dilemas enfrentados na docência. O caminho da pesquisa foi sendo delineado no decorrer da proposta formativa. As narrativas escritas pelos envolvidos, ao término dessa formação on-line, foram a principal fonte de dados para este estudo. Ao agregar as diversidades geracionais de estudantes e professores, em diferentes fases da carreira, esse espaço on-line permitiu a reflexão sobre os tempos: antes e agora, o estágio e a experiência docente; sobre os espaços de ação de diferentes atores e sua práxis transformadora, especialmente de si mesmos. Nos movimentos de construção da identidade como docentes, a diversidade de experiências, de conhecimentos, de posicionamentos funcionou como “oxigênio novo” nos processos de aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Comunidade de aprendizagem on-line.

ABSTRACT

TEACHING LEARNING IN AN ONLINE LEARNING COMMUNITY: CONTRIBUTIONS FROM ReAD

From the perspective of graduates, beginning and experienced teachers, the contributions to the teaching learning provoked by the online exchange of these subjects are analyzed in a virtual space concerning the dilemmas faced in teaching and the difficulties encountered.

The research path was outlined during the training proposal. The narratives written by those involved at the end of the online training was the main source of data in this study. By adding the generational diversities of students and teachers in different phases of their careers, this online space allowed the reflection about the time: then and now; the internship and teaching experience; about the spaces of action of different actors and their transforming praxis, especially of themselves. In the identity-building movements as teachers, the diversity of experiences, knowledge, and attitude functioned as a new motivation in the learning processes of teaching.

Keywords: Teacher Education. Teaching learning. Online learning community.

RESUMEN

APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ONLINE: CONTRIBUCIONES DE LA ReAD

Se analiza, en la perspectiva de licenciandos, profesores principiantes y experimentados, las contribuciones para el aprendizaje de la docencia provocada por el intercambio de esos sujetos en un espacio virtual sobre dilemas y dificultades de la docencia. El camino de la investigación fue delineado paralelo a la intervención formativa. Las narrativas escritas por los involucrados al término de la formación online, fue la principal fuente de datos para este estudio. Al agregar las diversidades generacionales de estudiantes y profesores en diferentes fases de la carrera, ese espacio online permitió la reflexión sobre los tiempos: antes y ahora; la práctica y la experiencia docente; sobre los espacios de acción de diferentes actores y su praxis transformadora, especialmente, de sí mismos. En los movimientos de construcción de la identidad como docentes, la diversidad de experiencias, de conocimientos, de posicionamientos funcionó como “oxígeno nuevo” en los procesos de aprendizaje de la docencia.

Palabras clave: Formación de profesores. Aprendizaje de la docencia. Comunidad de aprendizaje online.

Introdução

Esta investigação é oriunda de uma pesquisa-intervenção,¹ que conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e busca analisar as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio on-line, por meio de um diálogo intergeracional em um espaço virtual denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Criada no âmbito da pesquisa colaborativa, a ReAD constituiu-se em uma comunidade de aprendizagem on-line, desenvolvida em um ambiente virtual por meio de módulos temáticos e alocada no servidor de uma instituição pública de ensino superior. Permite a certificação dos participantes, pois foi cadastrada nos sistemas da universidade como atividade de extensão universitária. A ReAD visa favorecer a troca e a interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente, à construção de práticas e ao enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência. Seu público-alvo é constituído por professores(as) experientes (com mais de dez anos de experiência), professores iniciantes (com até cinco anos de experiência) que, preferencialmente, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandos(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância da referida instituição de ensino superior.

Neste artigo, analisamos, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência, provocadas pelo intercâmbio on-line entre esses sujeitos sobre dilemas e impasses enfrentados na docência e as dificuldades encontradas.

¹ Esta pesquisa-intervenção foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição de ensino superior à qual ela se vincula. CAAE: 2 56155516.9.0000.550.

Aprendendo a ser professor(a)

A atuação docente exige um processo de desenvolvimento profissional contínuo, é influenciada pela história de vida pessoal e profissional do sujeito, e marcada por processos formativos formais e informais, visto que o professor não é apenas um aplicador de estratégias e instruções, e a aquisição e a construção de seus conhecimentos não ocorrem por adição nem substituição.

Ainda na década de 1990, Nóvoa (1995, p. 25) já asseverava que a formação docente não pode se assentar na acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas necessita de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O autor conclui que “por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

As situações vividas na prática docente não são apenas instrumentais, elas exigem decisões diante de um espaço complexo, incerto, singular e permeado por conflitos de valores. Portanto, muitas das situações cotidianas possuem características singulares e exigem respostas únicas. Nesse contexto, aprender a ser professor e a ensinar exige a aquisição de conhecimentos e habilidades diferentes, pois são processos que, embora se articulem, possuem características próprias. Tancredi (2009, p. 16) pontua a distinção entre aprender a ensinar e aprender a ser professor:

Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa fren-

te aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente.

Assim, ser professor, além de saber ensinar, implica em assumir responsabilidades em uma determinada situação e comprometer-se com a escola e seu contexto. Aprender a ser professor e a ensinar envolve processos que ocorrem ao longo da vida, marcados por diferentes fases da carreira que requerem necessidades formativas próprias. Ademais, as características específicas ao contexto de trabalho também demandam diferentes necessidades formativas.

Estudos sobre o ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 1995; HARGREAVES, 2005) asseveram que a carreira docente pode ser categorizada em fases e evidenciam que um professor iniciante, por exemplo, tem práticas e necessidades formativas distintas de um experiente. Contudo, compreendemos que não há uniformidade nessa categorização, afinal:

[...] as carreiras e vidas dos professores variam entre diferentes tipos de professores e em diferentes culturas e épocas. [...] Ao longo de suas carreiras, professores carregam consigo significados e metas que definem e são derivadas de sua geração – metas que impulsionam seus propósitos e que podem gerar nostalgia no final da carreira. (HARGREAVES, 2005, p. 967-968, tradução nossa)

Assim, para Hargreaves (2005), um jovem professor iniciante hoje, por exemplo, não necessariamente terá os mesmos propósitos e significados que um iniciante tinha há 20 anos. Para o autor, os professores não podem ser definidos apenas pela faixa etária ou pela etapa em que estão na carreira docente, mas também são delineados pela geração à qual pertencem. Tomamos emprestada a palavra

“geração”, empregada por Hargreaves (2005) para imprimir um novo sentido. Na ReAD, o diálogo intergeracional envolve diversidades como tempo de inserção na docência, idade, experiências de escolarização e docência etc.

Embora existam regularidades nas diferentes fases da carreira, não há padronização – este é um dos aspectos da docência que “torna o ser professor um desafio e o investimento em sua formação, de alta complexidade” (TANCREDI, 2009, p. 46).

Propor aos professores formações que atendam as características específicas de cada fase da carreira e dos contextos de atuação é fundamental para propiciar o desenvolvimento profissional docente, pois pode possibilitar que o professor se envolva em processos reflexivos mais específicos e, assim, analise sua prática e articule conhecimentos teóricos aos seus cenários de atuação. No entanto, isso não significa propor momentos formativos segregados.

Temos como pressuposto que a interação entre professores em diferentes etapas da carreira e licenciandos pode promover a reflexão sobre a própria formação e a prática docente, levando em consideração os contextos profissionais.

Trazemos, ainda, para este trabalho os cinco princípios que envolvem a aprendizagem docente indicados por Shulman (2004): atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade.

A aprendizagem docente efetivamente acontece quando o professor se coloca como um sujeito ativo, que experimenta, questiona, dialoga, ou seja, é fundamental que o professor seja um investigador ativo de seu ensino. Porém, o ser ativo precisa estar conectado com a reflexão, e o professor não irá aprender apenas fazendo, mas também pensando sobre o que faz. De acordo com Shulman (2004), é difícil, sozinho, colocar-se em atividade e refletir

sobre um fenômeno. Por isso o autor faz destaque para a colaboração, com a qual os professores aprendem juntos. Ou seja, é preciso deixar o individualismo que marca a profissão docente, “olhar” para o outro, aprender com ele e, juntos, construir formas de lidar com as demandas da prática. Além disso, o autor assinala que a aprendizagem não é apenas intelectual, ela envolve emoção e afetividade. Com efeito, a paixão pelo material, o comprometimento emocional com as ideias, os processos e as atividades; e a percepção de que o trabalho desenvolvido conecta o presente com futuras metas são elementos intrínsecos à aprendizagem da docência.

Esses quatro primeiros aspectos mencionados – atividade, reflexão, colaboração e paixão – podem ser fortalecidos por uma cultura de comunidade que valorize as experiências e crie oportunidades de aprendizagem. Essa cultura de comunidade incentivada na ReAD pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho coletivo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas, quando aparecem surpresas etc.

Tendo em vista as especificidades do início da carreira docente, inferimos que nesse período o apoio ao professor iniciante é imprescindível. Huberman (1995), Marcelo e Vaillant (2009) e Veenman (1988), dentre outros autores, destacam que os primeiros anos da carreira são circunscritos por conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas, solidão e intensas aprendizagens. Marcelo e Vaillant (2009) assinalam que o início da docência é um período no qual o professor, ao mesmo tempo em que ensina, continua a aprender a ensinar, e, via de regra, os iniciantes têm as mesmas responsabilidades que os professores experientes. Além disso, há

casos em que o professor iniciante está também começando sua vida adulta, o que implica em ter novas responsabilidades. Essa pode ser uma época marcada por tensões, dificuldades e dilemas. Outra complexidade, referente ao contexto brasileiro, é o fato de que, muitas vezes, os professores iniciantes não possuem um local (escola e/ou turma) definido de trabalho, “assumindo aulas e classes sem tempo para desenvolver o preparo adequado e sem, muitas vezes, terem conhecimento dos assuntos (mesmo disciplinas) que ‘devem’ desenvolver” (TANCREDI, 2009, p. 45). Muitos ainda assumem aulas em contextos precários e não contam com apoio da escola.

Nesta discussão também é preciso ampliar a noção de iniciante e ponderar que professores iniciantes podem ser aqueles:

que em determinado tempo e por diferentes circunstâncias assumem responsabilidades de ensino de alguma forma diferentes daquelas que vinham desempenhando. Ou seja, não são iniciantes apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos. (TANCREDI, 2009, p. 43)

Entretanto, a literatura da área de formação de professores, apesar de não indicar um consenso sobre o tempo de duração do início da docência, assinala que os primeiros anos do exercício profissional são os mais difíceis.

Tendo em vista o cenário apresentado, consideramos que a parceria entre professores, em diferentes fases da carreira, é positiva e beneficia todos os envolvidos. As relações estabelecidas entre esses profissionais podem ser um caminho para impelir o desenvolvimento profissional docente e ampliar os conhecimentos, as habilidades e as disposições necessárias para ser professor e aprender a

ensinar. Nessas relações, inserimos também o futuro professor e compreendemos que:

é função da formação inicial proporcionar a aquisição de determinados conhecimentos que possibilitam o docente saber agir diante das situações complexas de ensino compreendendo a diversidade de necessidades e de condicionantes da educação. É importante enfatizar que fazer essa afirmação não significa considerar que ao terminar a formação inicial o docente estará pronto, que terá todas as habilidades, competências e saberes necessários para concretizar um ensino eficaz. (SOUZA, 2012, p. 38)

Há diversas maneiras de possibilitar a interação do futuro professor com o professor em exercício, considerando que há diversos objetivos a serem alcançados com essa interação. Uma dessas maneiras é possibilitar a construção de grupos que tenham como objetivo favorecer aprendizagens oriundas do olhar para a própria trajetória e para a própria prática, bem como para a trajetória e para a prática do outro (SOUZA, 2012). Além disso, as interações estabelecidas nesses grupos podem se configurar como uma fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades da docência, em especial na etapa de transição de aluno para professor – formação inicial – e no início da carreira.

Ressaltamos que essas relações não implicam supervalorização de uma perspectiva em detrimento da outra; pelo contrário, implica que cada participante irá apresentar saberes e experiências relativos a sua formação e trajetória profissional. Além disso, os professores experientes também enfrentam dificuldades e podem sentir angústias e frustrações.

A aprendizagem pode ocorrer em todos os agrupamentos – licenciandos, professores iniciantes e experientes. Por exemplo, os professores experientes podem apresentar um repertório complexo de conhecimentos e experiências sobre os desafios da atuação docente e sobre a forma de lidar com eles, podem

expor saberes específicos da experiência e mostrar o que é possível ou não concretizar na prática escolar; podem, ainda, criar representações mais complexas diante de um fenômeno escolar e visões alternativas para a análise dele. O professor iniciante e o licenciando podem apresentar ao grupo saberes específicos, baseados nas teorias aprendidas na formação inicial ou relativos às vivências dos estágios, ao início da prática profissional e à própria conexão entre ambos (SOUZA; OLIVEIRA, 2014). Ademais, concordamos com Martins e Anunciato (2018, p. 8), ao pontuarem que, entre futuros professores e iniciantes, “há uma aproximação temporal, já que uns estão prestes à inserção profissional e outros estão, no máximo, a três anos na docência; portanto, próximos do tempo de estudantes”.

A ReAD é desenvolvida considerando essas premissas e por isso tem como público-alvo professores experientes e iniciantes que, preferencialmente, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e licenciandos do curso de Pedagogia.

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

A ReAD é um espaço on-line de constituição de um diálogo que envolve futuros professores e professores em diferentes fases da carreira. Esse espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal. Cientes da complexidade de implementação dessa flexibilidade e de que pode haver certa parcela de rigidez nesta proposta investigada, corroboramos a afirmação de Mill (2014, p. 107), ao pontuar que:

a maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curri-

cular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando: seus interesses, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades particulares, seus horários e lugares de estudo, etc.

A ReAD começou a ser desenvolvida no ano de 2016, por meio de módulos, objetivando que os participantes, professores experientes, iniciantes e licenciandos, fomentassem o seu profissionalismo através da sua participação em grupos colaborativos de aprendizagem on-line. Considerando os resultados positivos da atividade de extensão no referido ano, ela foi reofertada no segundo semestre de 2017 e ao longo de 2018, e neste último ano acrescentaram-se novos módulos.

Coube aos formadores da universidade, tendo em vista a pesquisa, mapear as demandas formativas desses profissionais² e estabelecer em conjunto com alguns professores experientes, em 2016, e com estudantes da pós-graduação, em 2017 e 2018, os passos a serem seguidos para que a formação proposta fosse realizada com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos participantes ReAD.

No ano de 2016, os professores experientes foram convidados por duas doutorandas de um programa de pós-graduação da instituição de ensino superior. O convite foi feito para 20 professores com mais de 10 anos de experiência, considerados professores que apresentam boas práticas e se tornaram referências nas instituições de ensino em que atuam. Dentre os 20 convidados, 16 manifestaram interesse e disponibilidade em participar. Nesse ano foi desenvolvido um trabalho em conjunto entre

2 Essas demandas formativas foram mapeadas, considerando as experiências do grupo proponente com a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância. Ademais, no ano de 2016, os professores experientes participantes da ReAD apresentaram, segundo suas perspectivas, as demandas formativas para docentes iniciantes.

a equipe da ReAD e os professores experientes, visando ao planejamento do conteúdo e das atividades que seriam realizadas na extensão. Para os outros perfis de participantes – licenciandos e professores iniciantes – foi aberta uma chamada para inscrição e disponibilizadas 40 vagas para cada um dos perfis. Foram feitas 900 solicitações de inscrição. Realizada a triagem dos interessados, verificamos que 21 licenciandos e 36 professores iniciantes atendiam aos critérios estabelecidos pela equipe.³ Assim, a ReAD em 2016 foi ofertada para 71 participantes. Os módulos componentes da ReAD nesse ano, reofertados em 2017 e no início de 2018 foram: 1. letramento digital: conhecendo as bases da ReAD e seus participantes; 2. reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão; 3. planejamento e avaliação: analisando um caso de ensino e planejando; 4. reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão.

No segundo semestre de 2017, os módulos 1, 2 e 3 foram reofertados. Novamente, os professores experientes foram convidados por doutorandos do referido programa. Os critérios de seleção foram os mesmos do ano anterior. Dezoito professores com experiência de 10 a 30 anos aceitaram participar da ReAD em

3 Para os licenciandos, os critérios foram: a) ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância); b) ser estudante regularmente matriculado em outra Instituição de Ensino Superior; c) estar nos dois últimos anos da graduação; d) ter realizado estágio supervisionado de docência; e) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); f) ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na *web*; e g) ter acesso à Internet.

Para os professores iniciantes, eis os critérios: a) ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior; b) atuar em 2016 como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais); c) ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até cinco anos de experiência; d) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); e) Ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na *web*; f) Ter acesso à Internet.

2017. Nesse ano, divulgamos por e-mail e redes sociais o convite para licenciandos e professores iniciantes integrarem a ReAD. Novamente, foi realizada a triagem dos interessados, considerando os mesmos critérios utilizados no ano anterior, e foram inscritos 19 licenciandos e 19 professores iniciantes, com experiência entre 1 e 5 anos. Desse modo, no ano de 2017, a ReAD foi ofertada para 56 participantes.

No início de 2018, o módulo 4 foi ofertado para os participantes dos módulos anteriores e demais interessados, com convite divulgado por e-mail e redes sociais. A partir dos critérios utilizados nos anos anteriores, realizou-se a triagem dos interessados e foram inscritos 57 professores experientes, 36 docentes iniciantes e 31 licenciandos. Após essa oferta, outros módulos foram desenvolvidos e englobam as seguintes áreas temáticas: Ensino de História e Geografia, Ensino de Matemática e Raciocínio Computacional.

Em todas as ofertas, os participantes foram acompanhados pela equipe de formação, composta por pesquisadores (professoras da universidade proponente e professores de outras universidades) e tutores (estudantes de pós-graduação) e organizada de acordo com os módulos.

A ReAD propõe uma forma de comunicação assíncrona, por meio de fóruns temáticos on-line e a possibilidade de interação de conhecimentos, aprendizagens, experiências, dilemas, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada. Além disso, é fundamental que essa interação seja

estimulada tanto pelo enunciado da atividade que indique a importância do diálogo quanto pela condução do professor-tutor, propondo novas questões, incentivando a participação e oferecendo *feedbacks*.

Contudo, a adaptação dos participantes em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pode não ser um processo fácil. Onrubia, Colomina e Engel (2010) pontuam que a interação social e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo são essenciais para a ocorrência de processos de aprendizagem colaborativos. A comunicação baseada em ferramentas assíncronas pode dificultar a interação e o crescimento do pertencimento ao AVA, uma vez que carece de pistas sociais, como contato visual, tom de voz, gestos, silêncio, dentre outras. Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 219), a comunicação assíncrona pode ocasionar “certa sensação de solidão nas pessoas e diminuir sua capacidade de estabelecer relações interpessoais, dificultando a formação do diálogo aberto que apoie e promova a troca crítica e construtiva de ideias”.

O desenvolvimento de uma rica interação on-line, objetivo da ReAD, demanda presença social, cognitiva e de ensino (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001). De acordo com os autores, essas três dimensões são imprescindíveis para a constituição de uma comunidade de inquirição. A presença social implica na construção de um ambiente que propicie confiança, comunicação aberta e coesão do grupo; e na capacidade de identificação dos envolvidos com o grupo e seus propósitos. A presença cognitiva envolve a capacidade dos participantes para produzir e confirmar significados por meio de processos reflexivos. A presença de ensino está associada ao *design*, à facilitação e à direção de uma comunidade de investigação, e sua função é unificar as outras duas dimensões.

Essas premissas evidenciam o desafio de constituir ricas interações em um espaço on-line e, no caso desta investigação, interações que envolvem sujeitos em diferentes etapas da carreira docente. Contudo, é um desafio possível de ser vencido. Com esse objetivo, ao longo dos módulos, foram propostas atividades individuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Moodle: leituras, elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino e atividades coletivas em fóruns de discussão. Para as atividades individuais – narrativas escritas e plano de ensino – utilizamos a ferramenta “tarefa”, e foi orientado o uso de um editor de texto e indicados aspectos temáticos a serem abordados nas narrativas, como: memórias da escolarização ou relatos de prática de professores, relatos dos desafios enfrentados no início da docência, análise do processo formativo

percorrido na ReAD etc. No caso dos fóruns de discussão, tomamos os depoimentos⁴ dos participantes como narrativas compartilhadas que revelam suas experiências e perspectivas futuras. A produção de narrativas como dispositivo de formação pode potencializar as aprendizagens experienciais, e sua socialização e a discussão em grupo possibilitam a retomada das lembranças de outro ponto de vista, gerando novas compreensões no coletivo.

A organização dos participantes para realizar as atividades coletivas foi feita com o objetivo de garantir a diversidade nos grupos, para que ocorresse o diálogo intergeracional. Assim, em todos os grupos havia representantes dos três perfis de cursistas. O quadro 1 apresenta as atividades dos quatro módulos ofertados em 2016 e reofertados em 2017 e no início de 2018.

Quadro 1: Atividades da ReAD realizadas no AVA

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
<p>Edição de Perfil.</p> <p>Apresentação aos colegas.</p> <p>Apresentação dos objetivos da ReAD e diálogo sobre.</p>	<p>Narrativa individual sobre o início da docência.</p> <p>Leituras e discussão em fórum sobre o início da docência.</p> <p>Discussão em fórum sobre a escolha da profissão.</p>	<p>Leituras e vídeos sobre planejamento e avaliação e discussão em fórum de caso de ensino e leituras.</p> <p>Elaboração individual de Plano Semanal de Ensino.</p> <p>Discussão em fórum sobre o Plano Semanal.</p>	<p>Discussão em fórum sobre Diferenças – análise de caso de ensino.</p> <p>Leitura e discussão em fórum sobre Currículo e Diversidade.</p> <p>Leituras sobre Inclusão Escolar.</p> <p>Elaboração individual de um Plano de Aula inclusivo.</p> <p>Narrativa reflexiva sobre o processo formativo.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

O caminho metodológico desta pesquisa

A pesquisa envolvendo uma intervenção possui desdobramentos que podem favorecer mudanças nos contextos de atuação dos participantes. De acordo com Mizukami (2010), nesses

estudos podem ser analisados os processos de aprendizagem profissional da docência; a avaliação de planejamentos de ensino e sua implementação; os desdobramentos da partici-

⁴ Utilizamos o termo “depoimento” para referir-nos a um trecho de uma narrativa dos participantes da pesquisa.

pação de professores nas atividades e nos programas propostos; a identificação de variáveis contextuais que contribuem para a eficácia do desenvolvimento profissional docente on-line ou a dificultam; e as possibilidades dessas iniciativas melhorarem as práticas educacionais.

No nosso estudo, o caminho da pesquisa foi sendo delineado sempre paralelamente à proposta formativa. Assim, uma síntese dos processos vivenciados, como as narrativas escritas pelos envolvidos ao término da formação on-line, foi a principal fonte de dados para este estudo. Nessas narrativas, solicitamos que os participantes retomassem suas expectativas iniciais diante da participação na ReAD, analisassem suas aprendizagens e os desafios enfrentados na formação e relatassem o que a ReAD significou para eles como processo formativo. Portanto, partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa que possibilita compreender, a partir de um acompanhamento próximo dos envolvidos, o conhecimento produzido nessa rede, configurando-se como um estudo exploratório descritivo-analítico. As narrativas escritas são ferramentas importantes para investigar as compreensões acerca de experiências, contextos escolares, relações pedagógicas etc. (CONNELLY; CLANDININ, 2006; NÓVOA; FINGER, 2010; OLIVEIRA; GAMA, 2014).

A análise das narrativas foi realizada na perspectiva da análise de prosa proposta por André (1983) e definida como:

uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. (ANDRÉ, 1983, p. 57)

Este estudo é marcado pela não existência de uma hipótese fechada e consolidada antes

de começar a pesquisa. Com efeito, a análise de dados foi realizada por meio da focalização progressiva, ao invés de um delineamento preestabelecido e fixo, buscando uma representação aproximada da realidade.

Dados, análises e discussões

As narrativas dos licenciandos, dos professores iniciantes e dos experientes, participantes da ReAD, evidenciam os seguintes elementos referentes ao processo formativo: i) aprendizagens e contribuições da ReAD; ii) dificuldades enfrentadas ao longo da formação; e iii) estratégias da ReAD e suas potencialidades. Neste texto, os participantes são identificados pela primeira sílaba de seus nomes seguidos de Li, para licenciando; PI, para professor iniciante; e PE, para professor experiente.

Aprendizagens e contribuições da ReAD

Uma das contribuições da ReAD, na perspectiva dos participantes, refere-se aos diálogos que ocorreram nos fóruns sobre o **início da docência**. As narrativas dos licenciandos e dos professores iniciantes evidenciam que o diálogo intergeracional lhes possibilitou perceber que outros docentes também se sentiram angustiados, passaram por dificuldades e enfrentaram desafios nos primeiros anos da docência. Os trechos das narrativas ou depoimentos dos participantes, apresentados a seguir, ilustram essa contribuição:

[...] pude observar que todos os professores passam pelas mesmas dificuldades no início da carreira, têm as mesmas inseguranças e medos e também se sentem sozinhos quando têm alguma dúvida no ambiente escolar. Além disso, todos têm algumas expectativas de início de carreira que nem sempre podem ser supridas pela unidade escolar, seja por falta de recursos, seja por falta de vontade da direção e dos de-

mais colegas e até mesmo algumas ideias que não condizem com a realidade da escola. (Ca., PI, narrativa 2017)

No início do curso eu estava muito angustiada por estar me sentindo deslocada em um mundo novo de alfabetizar. Ficava pensando e perdendo horas de sono refletindo se realmente eu daria conta de tudo, a princípio pensava que as dúvidas e inseguranças eram só minhas, pois iniciei a carreira recentemente, mas com o decorrer do curso vi que não sou a única e que é normal sentir uma insegurança com o novo. Percebi que podemos sempre passar por esta fase de transição, sempre que trocamos de escola, de turma, de função, etc. As dúvidas podem surgir e vários questionamentos aparecem em nossa mente e isto é naturalmente normal, pois a maioria dos professores passa por isto. (An., PI, narrativa 2017)

[...] percebo o quanto foi significativo perceber que apesar da aparente solidão enfrentada no dia a dia na instituição escolar não estamos sozinhos, todos os professores com maior ou menor ênfase enfrentam/enfrentaram os mesmos medos e anseios. É fantástico poder ler que são sentimentos compartilhados e que não significa ineficiência na profissão, somente que a insegurança e o receio sobre estar fazendo certo ou errado faz parte do universo humano. (Pa., PI, narrativa 2017)

Esses participantes narram as angústias no início da docência, vastamente descritas pela literatura, e sinalizam positivamente para a iniciativa da ReAD de promover o diálogo entre futuros professores e professores em diferentes fases da carreira, o que pode auxiliá-los a superar as dificuldades vividas como iniciantes na carreira docente.

No depoimento de An. ainda observamos que é importante conhecer experiências de superação das dificuldades iniciais, para desenvolver a consciência do próprio desenvolvimento profissional como um contínuo de aprendizagens. Para a professora iniciante, experienciar o início de carreira em meio a um diálogo que envolve licenciandos e docen-

tes, em diferentes etapas da carreira, além de possibilitar uma reflexão coletiva, mostra que “com o passar do tempo houve superação e mudança de postura e também de visão sobre as ações”.

Com relação aos professores experientes, identificamos que os diálogos sobre a vivência no início da docência revelaram a importância de oferecer apoio ao iniciante.

[...] refleti sobre a importância do acompanhamento e da formação do professor ingressante. Acredito que pensar sobre o início da docência deva ser uma preocupação de todos que estão envolvidos no processo educativo, visto que a formação inicial, na maioria das vezes, não dá conta da sala de aula concreta. (Me., PE, narrativa 2017)

Acredito que o aspecto que mais agregou à minha prática, mas que nem estava nas minhas expectativas iniciais, foi em refletir sobre as professoras que estão em início de docência. Relembrar o meu início e ler as reflexões dos colegas trouxe à consciência a importância dessas professoras terem um apoio especial no sentido de orientá-las e acolhê-las na nossa escola. (Jo., PE, narrativa 2017)

[...] o curso representou uma oportunidade de refletir sobre a importância do trabalho de acolhida ao professor que chega. Me fez pensar como professora, como coordenadora, como servidora estadual. Deveria fazer parte da cultura escolar integrar estes professores em sua nova comunidade escolar desde o dia da atribuição, no planejamento, e em cada dia letivo, como princípio de uma gestão democrática. (Ro., PE, narrativa 2017)

Esse curso me deixou feliz em muitos tópicos, mas o que gostaria de comentar e felicitar a todos, foi a questão desse “olhar carinhoso” com os professores iniciantes, quisera eu ter tido essa oportunidade em meu início de carreira, algumas “pérolas” seriam bem melhor solucionadas. (Adri., PE, narrativa 2017)

Os elementos comuns ao início da docência revelados nos diálogos on-line propiciaram a aproximação entre os participantes de dife-

rentes etapas da carreira. Isso pode favorecer a iniciação dos licenciandos e iniciantes na docência, pois eles podem perceber que as angústias, os medos, as dificuldades enfrentadas não são elementos que imobilizam, e é possível superar as situações adversas.

Estudos apresentados em Lima (2006) indicam aspectos que marcam o início da carreira e as dificuldades desse período. Dentre esses, destaca-se a solidão, que, muitas vezes, é reforçada pela falta de acolhimento pela escola ao professor iniciante. Por isso, o processo reflexivo no qual os experientes se envolveram na ReAD é de extrema importância, uma vez que pode propiciar uma mudança de olhar e de atitude em relação ao professor iniciante, concretizando o apoio tão aclamado pela literatura.

Ainda sobre os experientes, alguns se conscientizaram de seus saberes e de que podem auxiliar outros professores. Adri., PE relata, por exemplo, que foi gratificante compartilhar suas experiências com os participantes da ReAD. Em suas palavras: “É muito gratificante, poder estar ao lado de alguém (mesmo atrás de uma tela) e mostrar que ele não está sozinho e perceber que posso fazer a diferença para alguém” (Adri., PE, 2017).

Além disso, os professores experientes também relatam solidão e angústia e, em alguns casos, para eles foi importante perceber que outros colegas passaram por vivências semelhantes. Si., PE, por exemplo, sinalizou o quanto foi reconfortante “perceber que a maioria dos profissionais da educação passa por situações parecidas em início de carreira” (Si., PE, narrativa 2017).

Inferimos, então, que os encontros entre sujeitos que estão em fases profissionais distintas podem possibilitar a construção de um equilíbrio pessoal necessário no início da docência e em outros períodos da carreira.

Continuando essas análises, verificamos que o **apoio propiciado pelo diálogo** foi ou-

tra contribuição elencada pelos participantes. Gi., licencianda, por exemplo, narrou, em um fórum de discussão, sua angústia como estagiária, e uma professora experiente a acalmou, “dizendo que a situação que estava passando era comum e que minha postura, de querer mudar, já era um bom começo para tal”. De acordo com Gi., esse diálogo foi permeado pelo respeito mútuo: “Em nenhum momento me senti diminuída ou menos importante por ainda estar em formação. Pelo contrário, vi todas as minhas colocações sendo respeitadas, valorizadas e refletidas por essas profissionais também” (Gi., Li, narrativa 2017).

Le, licenciando, também evidencia o quanto o diálogo que engloba professores com mais anos de carreira foi importante para que mudasse a imagem de um docente cansado e desanimado com a profissão que ele havia construído sobre o docente experiente. Em seu depoimento, ele revela:

Essa interação com os demais profissionais possibilitou uma visão diferente da que tinha. Geralmente quando algum estudante vai à procura do seu primeiro estágio, por não ter muita experiência e não possuir uma visão mais ampla da vivência diária de um educador, encontra muitos professores, tanto os experientes quanto aqueles no início da carreira, já desanimados e descontentes com a profissão, e logo ouvimos a seguinte fala: “Você é tão inteligente. Não devia estar fazendo licenciatura e ainda mais Pedagogia. Devia fazer um curso de prestígio”, e eu digo: “Fazer o curso de Pedagogia, para mim, é algo de prestígio”. Muitos riem, porém eu não ligo e realmente sou feliz por estar na profissão em que sempre quis estar. Hoje, depois de realizar os primeiros módulos do curso ReAD, refleti muito a respeito dessa visão da maioria dos professores iniciantes e experientes que venho encontrando durante minha formação. Nem sempre eles possuem essa visão desanimada e desgastante que a experiência de anos de profissão proporcionou-lhes. Aqui no curso encontrei profissionais, muitos deles muito experientes,

que ainda possuem no seu interior o fervor, os mesmos entusiasmos, os mesmos medos e anseios dos profissionais iniciantes, e até mesmo daqueles que, assim como eu, ainda são estudantes. (Le., Li, narrativa 2017)

Além da visão de desprestígio social associada à carreira docente, os iniciantes, muitas vezes, têm que lidar com professores que internalizaram essas visões de desvalorização da própria profissão. Infelizmente, o cenário retratado no depoimento de Le é ainda comum em algumas escolas. Por isso, é fundamental fomentar oportunidades de interação, de diálogo sobre as trajetórias profissionais.

Ao analisar o intercâmbio on-line possibilitado pela ReAD, Gi, licencianda, coloca-se em uma posição de **investir em seu próprio desenvolvimento profissional**. Ela revela ter consciência de que o professor não irá “sair pronto e acabado” do curso de formação inicial, e isso exige uma aprendizagem contínua, bem como o apoio dos colegas:

Pude perceber que é possível tornar a nossa formação mais qualificada e fortificada quando compartilhamos nossos anseios e dúvidas com o próximo; também quando procuramos ajudar o outro em suas demandas. [...] Acredito que necessitamos desse intercâmbio de ideias que nem sempre é possível nas disciplinas da grade curricular do curso. É preciso que busque ir além, que busquemos sempre mais para complementar a nossa formação. Acredito que somente as disciplinas e os estágios obrigatórios não dão conta de nos formar para atuar futuramente. [...] Tenho aprendido, e isso significa muito para mim, acerca da postura reflexiva que precisamos ter enquanto docentes. (Gi., Li, narrativa 2007)

A base de conhecimentos necessária à docência está em constante resignificação e reconstrução. Os conhecimentos do professor podem e devem ser ampliados, ajustados, revistos, tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e momentos da carreira. Outro ponto evidenciado é que a do-

cência demanda aprendizagem coletiva; contudo, também é necessário ter disposição para ir em busca de seu desenvolvimento profissional e mudar, ou seja, não é apenas o tempo de docência que propiciará a resignificação e a reconstrução dos conhecimentos. Conforme assevera Tancredi (2009, p. 47), dentre outros elementos, também é preciso ter disposição “para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo”.

Verificamos que outros licenciandos olharam para o próprio curso de formação inicial, realizaram uma autocrítica e se colocaram em atividade (SHULMAN, 2004), para investir no próprio desenvolvimento profissional. Essa constatação ficou evidente quando eles relataram que tiveram dificuldades em realizar as atividades da ReAD do Módulo Planejamento e Avaliação. Em um primeiro momento, os participantes analisaram, em um fórum de discussão, um caso de ensino no qual uma professora relatava ter alterado seu Plano de Ensino e a condução de seus trabalhos em Língua Portuguesa e Matemática com os seus estudantes, a partir dos resultados evidenciados na avaliação diagnóstica. Em um segundo momento, foi solicitado que eles planejassem uma sequência de situações de ensino e aprendizagem, em Língua Portuguesa ou Matemática, para substituir a professora que solicitaria afastamento. Dando sequência ao módulo, os participantes dialogaram sobre as contribuições do ato de planejar e as dificuldades que um docente pode encontrar ao realizar essa ação.

Os trechos das narrativas apresentados a seguir evidenciam a postura de autocrítica dos licenciandos:

[na graduação] não tem uma disciplina em que possamos realizar as várias formas de planejamento escolar. Raramente elaboramos um pla-

no de aula, essa oportunidade nos foi dada no último semestre, por meio da disciplina de práticas de ensino e estágio docente na EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Portanto, elaborar o planejamento para substituir a professora Vânia foi um desafio. (Gi., Li, narrativa 2017)

Uma atividade que constatei um pouco de dificuldade em realizar foi o plano semanal de ensino. Por mais que houvesse lido e estudado todo o relato da professora Vânia e de ter analisado e realizado o estudo de caso na atividade 3.1, não sei se consegui elaborar o plano proposto. [...] preciso ler/estudar mais o conteúdo. (Le., Li, narrativa 2017)

Algumas reflexões sobre o planejamento foram discutidas nos fóruns. Aponto apenas o que mais me chama a atenção no curso de licenciatura da [o nome da instituição foi omitido]: não há disciplina ou ênfase, com exceção da Didática, em sistematizar os processos de elaboração das aulas, tal como suas metodologias e, sobretudo, a avaliação. Esse último tópico é muito frágil e essa fragilidade se reflete nas escritas dos colegas, em qualquer lugar, falando sobre o que vão analisar para conhecer os erros e acertos de seus alunos, por vezes indo à famosa roda de conversa, e negligenciando o processo, ou por vezes indo aos certos e errados de alternativas que, num processo de gênese do conhecimento, podem ter diferentes interpretações. (Ev., Li, narrativa 2017)

Percebemos certa clareza dos licenciandos em identificar algumas lacunas que possuem, referentes aos conhecimentos necessários à docência, bem como algumas ações proativas em relação à sua aprendizagem e ao seu próprio desenvolvimento profissional. Nas narrativas, eles também relataram que se colocar em movimento para pensar sobre o que fazer nas aulas em substituição à professora gerou **aprendizagens sobre o ensinar** – particularmente sobre a ação de planejar os conteúdos específicos abordados nas aulas e os possíveis recursos didáticos a serem utilizados. Ainda sobre o aprender a ensinar, a licencianda Ca. relatou que percebeu que “é normal se ade-

quar a cada turma, experimentar, testar a melhor forma de aprendizagem para que alcancemos nossos objetivos”.

Esse tipo de aprendizagem – sobre o ensinar – também foi identificado em algumas professoras experientes, como a professora Be. Ela percebeu as potencialidades da articulação dessa área de conhecimento com outras: “Quanto ao desafio de se planejar um semanário embasado no plano de ensino proposto pela professora foi uma ação bastante reveladora, pois através dela pude perceber como minha área (arte) pode nortear diversas ações educativas pertinentes, unindo ludicidade ao conhecimento” (Be., PE, narrativa 2017).

Outras professoras experientes relataram que estudar sobre o ato de planejar e se colocar em uma situação de planejar uma sequência de atividades, considerando determinado contexto, foi importante para repensarem a própria prática. Assim observamos nos exemplos a seguir:

As leituras sobre planejamento me enriqueceram e estou tentando colocar algumas coisas em prática em meu planejamento semanal. (Si., PE, narrativa 2017)

[...] chamou atenção sobre a importância do planejar e avaliar nossas ações visando qualidade de ensino. (Ba., PE, narrativa 2017)

Verificamos o quanto foi importante para os participantes da ReAD olhar para a prática do outro, mesmo não sendo em tempo real, colocando-se em movimento para pensar sobre ela e indagar suas próprias práticas, possibilitando a mobilização de conhecimentos pedagógicos.

A análise das narrativas também revela **aprendizagens sobre o ser professor**. As experiências na ReAD levaram Gi. a aprender que:

[...] a docência se faz no coletivo e na troca, num diálogo aberto e honesto com os outros e com nós mesmos. [...] eu, particularmente, pude per-

ceber que é possível tornar a nossa formação mais qualificada e fortificada quando compartilhamos nossos anseios e dúvidas com o próximo; também quando procuramos ajudar o outro em suas demandas. (Gi., Li, narrativa 2017)

Ela continua sua análise, indicando:

Acredito que este é o primeiro passo para uma atividade profissional de qualidade e este curso me proporcionou isto: refletir. Refletir sobre mim mesma (quando penso a respeito dos temas nos módulos) e a respeito do outro (quando compartilho e comento exposições nos fóruns) (Gi., Li, narrativa 2017).

Esse exercício de rememorar, uma das estratégias do curso, também possibilitou aos participantes pensar e aprender sobre o ser professor. A licencianda Ce. enfatizou que, ao rememorar sua trajetória, se deparou com “fatos e acontecimentos que exigiram uma reflexão mais apurada, pois a formação na graduação transformou minha maneira de enxergar e analisar a realidade”. De modo semelhante, And., professora iniciante, pontuou que recordar sua trajetória lhe possibilitou reviver as escolhas que a fizeram se inserir na docência, e que isso foi “de fundamental importância para valorizar ainda mais a minha escolha por esta profissão tão especial de educador. O professor vive numa constante escolha diária, da qual todos os dias encara a escolha de fazer a diferença na vida de seus alunos” (And., PI, narrativa 2017).

Esse reviver a escolha da docência também esteve presente na narrativa de Be., professora experiente. Rememorar suas experiências possibilitou que se colocasse em atividade para compreender a sua constituição como professora:

Ao realizar as atividades propostas, sempre me emocionei ao mergulhar em memórias que estavam adormecidas, porém, que faziam todo o sentido para a construção de minha identidade enquanto educadora, como quando ao pensar sobre a escolha de minha profissão, que trouxe

à tona uma série de justificativas, tais quais o porquê de, mesmo reconhecendo as dificuldades que minha mãe, também professora, já esboçava, eu ter escolhido o caminho do magistério. [...] propiciado preciosos momentos de reflexão que se traduziram em autoconhecimento e construção de minha identidade enquanto profissional da educação. (Be., PE, 2017)

Para essas professoras, a ReAD se configurou como espaço para pensar a construção da identidade profissional docente – uma construção intersubjetiva, dinâmica e contínua, que perpassa as trajetórias pessoal e profissional (formação inicial, continuada etc.) e se vincula a determinado legado histórico e a uma construção coletiva do contexto de trabalho (MARCELO; VAILLANT, 2009). Assim, pensar sobre sua identidade implica interpretar-se (reconhecer-se) como um determinado tipo de pessoa, como, por exemplo, a licencianda Gi. reconheceu-se uma pessoa aberta para o diálogo e que busca ser reflexiva; ou a professora iniciante And. perceber-se uma pessoa que desenvolve um compromisso social com sua profissão.

Be. continua sua análise sobre sua identidade docente e revela reconhecer-se adequadamente e perceber a docência como categoria profissional: “Também pude compartilhar de experiências semelhantes a dos colegas que, juntos, fazemos parte de uma massa que compõe a estrutura de uma realidade que sofre diariamente embates e desafios das mais diversas naturezas e especificidades” (Be., PE, narrativa 2017). Gi. também prossegue sua análise e evidencia que percebe a importância do professor ser protagonista de sua trajetória e que, inerentes a isso, estão a possibilidade e o compromisso de fazer escolhas:

É de extrema importância termos essa postura de narradores, afinal de contas, somos colocados como autores (e autores de nossa própria história nesse processo). Precisamos ocupar esse lugar de autoria em nossa profissão, e jun-

to a ser autores, vem o compromisso de fazer escolhas. Aliás, fazer e refazer escolhas, pois afinal de contas, não acertamos sempre. A boniteza da nossa profissão está nisso, escolher. Escolher o melhor para nós e para o outro. (Gi., Li, narrativa 2017)

Considerando o depoimento de Gi., podemos fazer um paralelo com um dos resultados do estudo de Lima (2006), que indica que o fazer escolhas se configura como um elemento positivo no início da docência, um sentimento de “descoberta”, pois está presente a possibilidade de alterar, de alguma maneira, a situação conflituosa e, conseqüentemente, aflora a satisfação de ser protagonista de suas decisões e ações.

Os depoimentos aqui apresentados validam o exposto por Tancredi (2009): o tornar-se professor implica em assumir responsabilidades que emergem no exercício da docência, em comprometer-se com a instituição escolar e com seu contexto. Outro indício da busca por esse comprometimento pode ser percebido no depoimento de An., professora experiente, ao pontuar que muitas vezes o professor se esquece de olhar para o processo desenvolvido e pensar sobre ele, mas indica que a ReAD lhe possibilitou dar uma “pausa” em suas atividades cotidianas e voltar-se para “os detalhes, o caminho, a essência. Acabamos por valorizar apenas o resultado, o curso me fez refazer todo esse trajeto e pude compartilhar isso com o grupo, foi muito significativo” (An., PE, 2017).

Dificuldades enfrentadas e estratégias bem-sucedidas na ReAD

Os participantes da ReAD também relataram as **dificuldades** enfrentadas para participar das interações on-line. O elemento dificultador elencado pela maioria dos participantes é a falta de tempo, representada na dificul-

dade em conciliar atividades da graduação ou da escola com a ReAD, com outras formações e com a vida pessoal. Considerando esse cenário, uma professora iniciante, Pa., pondera que, em sua perspectiva, a falta de tempo dos participantes pode prejudicar a interação entre eles: “Creio que a loucura do dia a dia tenha atrapalhado algumas atividades, pois ao não postarem mensagens nos fóruns não era possível as leituras em tempo hábil para que se fizesse comentários” (Pa., PI, narrativa 2017).

A ReAD foi desenvolvida por meio de atividades virtuais assíncronas, que são caracterizadas pela possibilidade de flexibilizar a organização do espaço e do tempo para estudos, e por isso demandam maior gerenciamento dos estudos e das interações por parte dos participantes.

A participação em um ambiente virtual de aprendizagem também exige o conhecimento técnico das ferramentas utilizadas. Algumas professoras experientes relataram dificuldades no uso de algumas ferramentas, principalmente no início da formação, uma vez que não conheciam especificamente o ambiente ou não tinham experiências prévias com nenhuma plataforma de aprendizagem on-line. Nas palavras de uma delas: “No início tive muita dificuldade em manusear a plataforma, por falta de intimidade com cursos on-line, achei difícil” (Si., PE, narrativa 2017). Para esses casos, o acompanhamento próximo da equipe de tutores, oferecendo apoio por meio de tutoriais de uso das ferramentas, por exemplo, é imprescindível.

Continuando a análise das dificuldades elencadas, verificamos que uma professora experiente destaca ter encontrado dificuldades com as características da interação on-line. Ela pontua que esse tipo de interação, principalmente a assíncrona, pode causar mal-entendidos, e sente falta de um contato face a face na interação com o outro:

Não me sinto muito à vontade comentando virtualmente ou lendo comentários sem que estejamos nos comunicando integralmente, com olhares, sorrisos e outras expressões não verbais. Muitas vezes podemos ser mal interpretados e, assim, isso me limita a respostas menos elaboradas, com menos argumentos, bem pontuais. Às vezes, o que parece uma mensagem de encorajamento, passa a ser entendido como uma chamada de atenção. Eu, pessoalmente, gosto de dar exemplos, contar da minha prática, comparar com a das pessoas presentes na turma e, principalmente ouvir o relato das práticas, bem como do anseio daqueles que ainda ocupam os bancos da academia, na graduação. (Ro., PE, narrativa 2017)

A professora Ro. mostra ter dificuldades em desenvolver um sentimento de pertencimento ao AVA. Seu depoimento evidencia o quanto é importante desenvolver a presença social, para lidar com as características emocionais da interação virtual por meio de textos e assim se projetar como uma pessoa real nesse meio. Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2001), alguns estudos iniciais revelam que o grau de presença social pode ser um indicador do grau de satisfação do participante no AVA. Portanto, um alto grau de presença social pode propiciar maior engajamento nas interações.

Na ReAD, foram utilizadas algumas **estratégias** para compor a presença social, como: material de boas-vindas e de apresentação da proposta da ReAD, fórum de apresentação dos participantes, incluindo pesquisadoras e tutores; e para compartilhar suas expectativas para a ReAD: constante incentivo ao respeito nas interações, fóruns de compartilhamento das trajetórias de formação e de momentos do processo formativo da ReAD, e respostas rápidas às dúvidas (técnicas e de conteúdo) dos participantes.

O caso de Ro. mostra que esses expedientes podem não ser suficientes para todas as participantes, embora elas tenham enfatizado que o fato da ReAD ser desenvolvida on-line e contar

com a presença ativa de tutores, acompanhando as participantes com *feedbacks* construtivos e respeitosos e estimulando-as a participar, auxiliou na organização do tempo e minimizou as dificuldades encontradas. An. afirma: “já fiz vários cursos on-line e em nenhum encontrei um apoio desta forma, gostaria de fazer outros cursos assim, uma especialização seria maravilhosa” (An., PI, narrativa 2017). Mo. destaca como foi importante o contato próximo do tutor: “Quando deixei de fazer uma atividade por motivos de saúde recebi uma mensagem de uma tutora perguntando por que eu não tinha feito e se estava tudo bem. Colocando-se à disposição caso eu precisasse de ajuda. Fiquei muito feliz” (Mo., PE, narrativa 2017).

Na análise das narrativas, também foi possível identificar outras **estratégias da ReAD** que podem ter gerado aprendizagens e as contribuições pontuadas neste estudo e ter auxiliado no enfrentamento de algumas das dificuldades elencadas pelos participantes.

A produção de narrativas foi apontada pelos participantes como uma dessas estratégias que vieram em seu auxílio, pois, segundo eles, escrever narrativas propiciou o olhar para sua própria trajetória e oportunizou reviver as experiências e rever suas concepções e ações. Outras estratégias destacadas pelos participantes foram: a análise de um caso de ensino que exigiu a elaboração de um plano de unidade para substituir a professora personagem, e os materiais de estudo, como textos e vídeos.

Essas estratégias formativas, indicadas diretamente pelos participantes e/ou identificadas em suas narrativas, salientam a presença de ensino que buscou consolidar expedientes para possibilitar a comunicação entre os participantes e desencadear processos reflexivos sobre a própria trajetória profissional e a própria prática e, no caso dos licenciandos, consideramos o pensar uma prática futura. É importante elencar essas estratégias, pois elas

podem dar pistas para a consolidação de outros espaços de interação on-line.

Os dados aqui apresentados evidenciam mais um elemento a ser considerado nessa interação: o sentimento de presença. A equipe de formação da ReAD desenvolveu um trabalho considerando essas competências e esses elementos, que podem estimular a presença social e cognitiva no AVA.

Conclusões

No que tange às aprendizagens e às contribuições da ReAD, um elemento que se destacou nos encontros on-line foi o diálogo intergeracional marcado pelo respeito mútuo e pela atitude de abertura e disponibilidade para aprender com o outro.

Dentre os temas analisados, a vivência sobre o início da docência foi um assunto recorrente nas narrativas. Quando os professores experientes se dispõem a lembrar, recontar e (re)viver as experiências iniciais da docência, cria-se um ambiente formativo para todos os envolvidos. Os professores experientes refletem sobre sua história, percebem a importância de oferecer apoio ao iniciante, e tomam consciência de seus saberes e de que eles podem auxiliar outros professores. Para docentes iniciantes e licenciandos(as), esse ambiente pode ser favorável à construção de algumas compreensões sobre a docência, como: a) sentir ansiedade e medo diante do novo é comum; b) toda ação docente é passível de críticas, exige lidar com desafios e enfrentar dificuldades; e c) não há um modelo de prática a ser seguido.

Nesses diálogos, os experientes revelam que também sentem solidão e angústia no exercício da docência. Mostrar algumas vulnerabilidades pode ajudar na ampliação do olhar dos recortes geracionais. Foi o caso, por exemplo, de um dos licenciandos que alterou a imagem de professor experiente construída

durante sua trajetória de vida pessoal e de formação, e aproximou-se da visão, mais humana e situada, do profissional que compartilha seus medos, mas mantém entusiasmo e compromisso com a educação. Essa visão mais humana e situada do profissional, atrelada ao compromisso social, também esteve presente quando os participantes se colocaram em atividade para pensar sobre sua própria identidade profissional docente.

Diante da necessidade de resolver um problema – planejar uma sequência de atividades para substituir uma professora –, os participantes da ReAD demonstraram que buscam investir no próprio desenvolvimento profissional, percebendo lacunas em sua formação inicial, como no caso dos licenciandos, e colocando-se em atividade para analisar a própria prática, como foi o caso dos experientes.

As narrativas também anunciam as dificuldades enfrentadas pelos participantes, como envolver-se nas interações on-line, a saber: a) falta de tempo, que pode prejudicar a participação dos envolvidos na rede; b) impasses próprios da ação de escrever; c) problemas com as características da comunicação on-line; d) contratempos quanto ao uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Esses embaraços demandaram o acompanhamento dos tutores e, em alguns casos, o trabalho foi bem-sucedido e os participantes elogiaram. A falta de tempo é uma dificuldade do ambiente externo; contudo, parece que precisa ser analisada mais atentamente em futuras pesquisas, uma vez que tem sido uma ocorrência em outros projetos de pesquisa e extensão que desenvolvemos.

Em contrapartida, identificamos estratégias da ReAD que podem ter propiciado as contribuições das interações elencadas nesta investigação e auxiliado no enfrentamento de algumas das dificuldades pontuadas: a) a produção de narrativas escritas; b) as trocas de

experiências com outros profissionais em diferentes fases da carreira; c) o espaço on-line, que possibilita flexibilidade na organização dos estudos e da participação; d) o acompanhamento dos tutores; e) a solução de um problema da prática – analisar a prática de uma professora e elaborar um plano de unidade para substituí-la; e f) os materiais de estudo propostos na ReAD, como textos e vídeos.

O campo da formação de professores apresenta conceitos relativamente consolidados sobre aspectos da aprendizagem da docência, como a continuidade no tempo e a contextualização nos espaços de formação e ação docente. Da mesma forma, a concepção da docência como “práxis”, envolvendo teoria e ação. As pesquisas narrativas têm focalizado o caráter (inter)subjetivo da experiência de tornar-se professor nas práticas como estudante e docente. Ao agregar as diversidades geracionais de estudantes e professores em diferentes fases da carreira, a ReAD permitiu a reflexão sobre os tempos: antes e agora; sobre o estágio e a experiência docente; sobre os espaços de ação de diferentes atores e sua práxis transformadora, especialmente de si mesmos. Nos movimentos de construção da identidade como docentes, a diversidade de experiências, de conhecimentos, de posicionamentos funcionou como “oxigênio” novo nos processos de aprendizagem da docência.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington: Aera; Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 477-487.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance Education**, Pennsylvania, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, Orlando, n. 21, v. 8, p. 967-983, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LIMA, Emilia F. Sobre(vivências) no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006. p. 91-100.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Madri: Narcea, 2009.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de uma professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100110&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** RIED, Madri, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimen-

to profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista FAEEDBA**, Salvador, v. 23, p. 205-219, 2014.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem baseadas no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

SHULMAN, L. S. Professional development: learning from experience. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. Cap. 21, p. 501-520.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências

Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, A. P. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aciepe histórias infantis e matemática: uma instância formativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1027-1049, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2018.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Org.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: [s.n.], 1988. p. 39-68.

Recebido em: 22.01.2019

Aprovado em: 27.05.2019

Ana Paula Gestoso de Souza, é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos. Membro do Grupo de Pesquisa. Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. e-mail: anapaula@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos – Rod. Washington Luis, km 235. São Carlos, SP. CEP: 13565-905. Telefone: (16) 33066651

Rosa Maria Moraes Anunciato é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. e-mail: rosa@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos – Rod. Washington Luis, km 235. São Carlos, SP. CEP: 13565-905. Telefone: (16) 33518662.

A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E PARAGUAI: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UM FRONTEIRIÇO

■ RODRIGO ROCHA DA SILVA

<http://orcid.org/0000-0001-8321-3906>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

■ ORLANDO MOREIRA JUNIOR

<http://orcid.org/0000-0003-2257-880X>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

A educação na fronteira tem sido objeto de debate e pesquisas, nas últimas décadas, principalmente a partir do início do século XX. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objeto de estudo a educação escolar na fronteira Brasil-Paraguai, especificamente na Escola Estadual Guimarães Rosa, situada no município de Sete Quedas, MS, com o objetivo de compreender as dificuldades enfrentadas pelos “brasiguaios”, em seus processos de escolarização e decorrentes da pluralidade cultural daquele espaço. Metodologicamente, pretende-se levantar e analisar as concepções teóricas e metodológicas da educação na fronteira, bem como descrever as singularidades e generalidades encontradas nas histórias de vida de fronteiriços, por meio da trajetória escolar narrada (auto)biograficamente pelo pesquisador e por cinco sujeitos. Para tanto, foram realizados questionários de levantamento do perfil dos sujeitos, entrevistas, produção de memorial de formação do pesquisador e análise documental e bibliográfica, tendo como fontes textos que tratam da temática e dados estatísticos oficiais. Como resultado, foi possível identificar a complexidade de fatores que influenciam a educação escolar na fronteira e os desafios existentes nessa realidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Fronteira. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

EDUCATION ON THE BORDER BETWEEN BRAZIL AND PARAGUAY: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF A BORDERER

Education at the border has been object of debate and research in the last decades, especially since the beginning of the 20th centu-

ry. In this context, this research aims to study the school education in the Brazil-Paraguay border, specifically in the State School Guimarães Rosa, located in the municipality of Sete Quedas, Mato Grosso do Sul, Brazil, with the objective of understanding the difficulties faced by the “brasiguaios” in their processes of schooling, stemming from the cultural plurality present in this space. Methodologically, it is intended to raise and analyze the theoretical and methodological conceptions of education at the border, as well as to describe the singularities and generalities found in the life stories of the borderers, through the school trajectory narrated (auto)biographically by the researcher and by five subjects. For that, questionnaires were carried out to survey the profile of the subjects, interviews, production of the researcher’s training memorial, and documentary and bibliographic analysis, having as sources texts that deal with the theme and official statistical data. As a result, it was possible to identify the complexity of factors that influence school education at the border and the challenges that exist in this school reality.

Keywords: Education. Border. (Auto)biographical narratives.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN EN LA FRONTERA ENTRE BRASIL Y PARAGUAY: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UN FRONTERIZO

La educación en la frontera ha sido objeto de debate e investigaciones en las últimas décadas, principalmente a partir de principios del siglo XX. En este contexto, la presente investigación tiene como objeto de estudio la educación escolar en la frontera Brasil-Paraguay, específicamente en la Escuela Estadual Guimarães Rosa, situada en el municipio de Sete Quedas, Mato Grosso do Su, Brasil, con el objetivo de comprender las dificultades enfrentadas por los “brasiguaios” los procesos de escolarización, derivados de la pluralidad cultural presente en ese espacio. Metodológicamente, se pretende levantar y analizar las concepciones teóricas y metodológicas de educación en la frontera, así como describir las singularidades y generalidades encontradas en las historias de vida de fronterizos, por medio de la trayectoria escolar narrada (auto) biográficamente por el investigador y por cinco sujetos. Para ello, se realizaron cuestionarios para levantar el perfil de los sujetos, entrevistas, producción de memoria de formación del investigador y análisis documental y bibliográfico, teniendo como fuentes textos que tratan de la temática; y datos estadísticos oficiales. Como resultados, fue posible identificar la complejidad de factores que influyen la educación escolar en la frontera y los desafíos existentes en esa realidad escolar.

Palabras clave: Educación. Frontera. Narrativas (auto)biográficas.

Introdução

O território de fronteira consiste em um espaço que estabelece uma forma complexa de interação, por apresentar, de forma mais acentuada, contradições culturais e socioeconômicas que se materializam nas relações de trabalho, escolarização e convivência social. Dessa forma, ao eleger a educação escolar na fronteira como objeto de estudo, intencionamos¹ trazer ao debate os aspectos mais marcantes das contradições vivenciadas por estudantes fronteiriços que passaram ou ainda estão em processo de escolarização nesse espaço de diversidades.

O interesse por esta temática advém do fato de um dos autores ter experienciado, em seu próprio processo de escolarização, essa situação peculiar, pois, embora fosse filho de brasileiros e tivesse nascido em Guairá, PR, município que faz divisa com o Paraguai e o Estado do Mato Grosso do Sul, após seu nascimento sua família mudou-se para a Colônia Mari Luz, localizada no Paraguai, lugar em que possuíam uma pequena propriedade rural, da qual retiravam sua subsistência. Assim, sua escolaridade básica foi fronteiriça.

As dificuldades que enfrentou nessa experiência pessoal em uma escola fronteiriça, advindas tanto das condições materiais ofertadas pelas redes de ensino quanto da situação

socioeconômica de sua família, tornaram-se a motivação principal para optar por essa temática de pesquisa, quando ingressou no curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande, MS.

As contribuições teórico-metodológicas da Geografia, tais como os conceitos e estudos sobre as regiões de fronteira e as especificidades da escolarização presentes em cada região do Estado e do país, ampliaram a motivação inicial e reiteraram a importância e a necessidade de estudar as questões que permeiam a educação na fronteira. Desta forma, uma série de inquietações estimulou a pesquisa: qual a percepção dos alunos fronteiriços sobre sua condição de estudante? De onde eles vêm? Para onde vão? Por que eles escolhem as escolas brasileiras? Qual o significado da fronteira (geográfica e cultural) para esses alunos? Esses questionamentos, portanto, serviram como direcionamentos para a execução da pesquisa.

De tal modo, o objetivo principal deste artigo é compreender as dificuldades enfrentadas pelos “brasiguaios” em seus processos de escolarização, decorrentes da pluralidade cultural presente nesse espaço. Diante de tal panorama, o estudo centra-se na educação da fronteira, na percepção subjetiva dos egressos e alunos frente ao desafio de estudar na fronteira, bem como nas relações objetivas advindas do contexto histórico, social e econômico desse território, levando-se em consideração o perfil diferenciado desses alunos, principalmente no que se refere às relações linguísticas e à diversidade cultural.

Trajetória de pesquisa: método biográfico e pesquisa narrativa

Para nos aproximarmos dos questionamentos que mobilizaram a pesquisa, tomamos

¹ Este artigo que, inicialmente, foi elaborado como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Geografia, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi orientado pelo Prof. Dr. Orlando Moreira Junior, e escrito, portanto, a quatro mãos. No entanto, após enviarmos o artigo para a avaliação desta revista, e antes de sua aprovação, o professor Orlando faleceu. Ele venceu a luta contra um câncer, mas, nos últimos dois anos, enfrentou as consequências do tratamento, que deixou seu organismo debilitado. A publicação deste trabalho com sua coautoria é motivo de muito orgulho para mim, e a ele presto minhas sinceras homenagens, pelo grande professor, orientador e amigo que foi. Sua história de vida inspira a mim, a seus colegas e ex-alunos da UEMS, a construir, assim como ele, uma trajetória como docente e pesquisador que preza, acima de tudo, a construção de relações sólidas, pautadas na humanidade e na consideração pelo outro.

como referencial teórico o método biográfico, por meio da abordagem metodológica da pesquisa narrativa. Para a produção dos dados, foram utilizadas a análise bibliográfica e documental, tendo como fontes autores que tratam das questões de fronteira, a legislação educacional, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Guimarães Rosa e dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como a produção de memorial de formação pelo pesquisador, aplicação de questionário, para levantamento do perfil dos sujeitos e realização de entrevistas com cinco fronteirões, egressos da Escola Estadual Guimarães Rosa.

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, com participação ativa dos sujeitos da pesquisa, incluindo o próprio pesquisador, ou, como bem expressam Prado, Soligo e Simas (2014, p. 1), uma pesquisa “[...] constituída a partir da experiência do/s sujeito/s tal como é vivida e sentida por ele/s” e “[...] construída a partir de um pensamento metacognitivo do pesquisador”, pois “[...] pressupõe um processo de implicação do pesquisador/autor.”

A abordagem das narrativas foi de suma importância para a produção e a compreensão dos dados, pois possibilitou que nos aproximássemos do que pensam os egressos e alunos de fronteira a respeito da educação que recebem e das relações estabelecidas, de como constroem seus saberes e desenvolvem suas vivências no ambiente escolar, potencializando interpretações compreensivas da experiência, em um processo reflexivo e de conhecimento de si (FREITAS; FIORENTINI, 2007).

Dessa forma, buscamos, nesse processo de pesquisa, conforme Souza (2014, p. 42), os “[...] aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”.

Na análise dos dados, intencionamos “[...] construir saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis no percurso a partir das ações que vão acontecendo”, pois compreendemos que não cabe ao pesquisador tentar apreender o movimento do real, descobrir uma verdade universal, mas entender, o mais próximo possível do real, as múltiplas relações que se estabelecem e o sentido dado a estas pelos sujeitos participantes, “não para propor verdades absolutas, pois não está absolutamente em questão defender uma verdade única, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 12).

Foram sujeitos da pesquisa, além do pesquisador, os cinco fronteirões entrevistados, a partir de um roteiro, sendo quatro alunos egressos e um aluno matriculado no terceiro ano do ensino médio. Assim, nas entrevistas, foram realizadas perguntas diferentes para os egressos e para o aluno que ainda está cursando o ensino médio.

Feitas essas considerações sobre a trajetória da pesquisa e sobre nossas escolhas teórico-metodológicas, trazemos, na próxima seção, alguns apontamentos sobre os desafios dos “brasiguaios” nas regiões de fronteira, com ênfase nas questões ligadas à escolarização.

Fronteira e Pluralidade: a escola e os desafios na vida dos “brasiguaios”

A região de fronteira engloba grande parte do território brasileiro, estreitando as relações entre brasileiros e povos de países vizinhos. Scherma (2015, p. 1) informa que:

O país tem fronteiras com nove países sul-americanos e com a Guiana Francesa. Apenas dois países sul-americanos não fazem fronteira com o Brasil: Equador e Chile. A região conhecida como “faixa de fronteira” brasileira é uma faixa

de 150 km de largura ao longo da nossa fronteira terrestre, abarcando 11 Unidades da Federação e 588 municípios. Nesta região vivem aproximadamente 10 milhões de habitantes.

Nessa faixa de 150 quilômetros de largura e 15.719 quilômetros de comprimento, segundo Torchi e Silva (2014), com base em dados do censo escolar de 2013, há 13.640 centros de ensino, privados e públicos, que atendem a 2.627.797 alunos do ensino fundamental e médio.

Max e Oliveira (2009, p. 26) explicam que existem dois tipos de divisão de fronteira: a divisão por faixa, em que “uma zona fronteiriça pertencente ao bem público da União” e por linha de fronteira, que se refere “[...] ao limite demarcado, o qual distingue a faixa de dois estados fronteiriços, sendo comum a ambos”.

Dessa forma, quando se analisa a educação escolar nessas regiões de fronteira, deve-se levar em consideração suas especificidades e complexidades, tendo em vista que ali se encontram alunos com línguas, costumes e culturas diferentes, pois:

Uma fronteira representa muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos. Vai além do limite geográfico. É um campo de diversidades. É o encontro com o ‘diferente’ físico e social. E é nesse espaço que as relações se formam e se deformam. Completam-se e dão forma à diversidade, à cultura. Por meio de amizades e companheirismo formam-se famílias, amigos e irmãos. (SILVA, 2011, p. 63)

Essa unificação entre os povos mostra a formação de uma cultura diversa, ou seja, uma miscigenação cultural, em que famílias são incorporadas e carregam traços de ambas as culturas, o que leva a desdobramentos na vida escolar de alunos fronteiriços. Ao escolher um dos lados da fronteira para a sua escolarização, inevitavelmente alguns aspectos serão fortalecidos ou valorizados culturalmente em detrimento de outros, que poderão ficar obscurecidos, ainda que façam parte da identidade de cada aluno.

Outro fator relevante a ser levado em consideração são as singulares formas de relação de poder estabelecidas nesse contexto:

[...] A fronteira divide ou une os povos, as nações e as culturas. Fronteira, melhor, fronteiras: os rios, as montanhas, os muros; e as pontes, os túneis e as estradas. A fronteira codificada: o ponto de contato, a linha demarcatória, o espaço comum. Nas fronteiras, as línguas e as linguagens, que nos distanciam e aproximam, nos constituem simbolicamente em peculiar identidade. (LUCE, 2014, p. 2)

A relação de poder que se estabelece na fronteira de Brasil e Paraguai carrega em si uma forte relação com o autoritarismo brasileiro, estabelecido a partir da guerra do Paraguai. Max e Oliveira (2009, p. 18) consideram que, apesar de não haver uma barreira física ou um “muro” na fronteira seca entre Brasil e Paraguai, existe entre os dois países uma barreira silenciosa ou simbólica, manifestada nas ações, nas posições sociais, na economia e na educação, pois, pelo fato do Paraguai possuir “uma economia basicamente de serviços” e, após a Guerra do Paraguai, não ter conseguido “se transformar em economia moderna”, fez com que o Brasil aprofundasse “um sentimento paternalista, ocasionado pela sua culpa histórica em decorrência das ações cometidas durante e após a incidência do referido conflito”.

Assim, seja autoritária ou paternalista, a relação entre Brasil e Paraguai, no que tange ao sistema educacional, é estabelecida de forma que o Brasil assume a responsabilidade, em grande parte de sua fronteira com o Paraguai, pela escolarização dos alunos fronteiriços residentes dentro de determinados limites territoriais, tendo em vista que na Constituição Federal brasileira a educação se constitui um direito subjetivo e um dever do Estado. Muitos paraguaios, no entanto, estudam nas escolas situadas do lado brasileiro da fronteira. É im-

portante destacar que se trata de paraguaios que possuem dupla cidadania, o que lhes confere o direito aos serviços sociais de uso coletivo. A questão que fica, neste aspecto, é referente ao currículo e, por conseguinte, à língua que é valorizada e à versão da história oficial que é privilegiada nesse currículo. Afinal, a Constituição Federal aponta, em seu Art. 205, que a Educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 126).

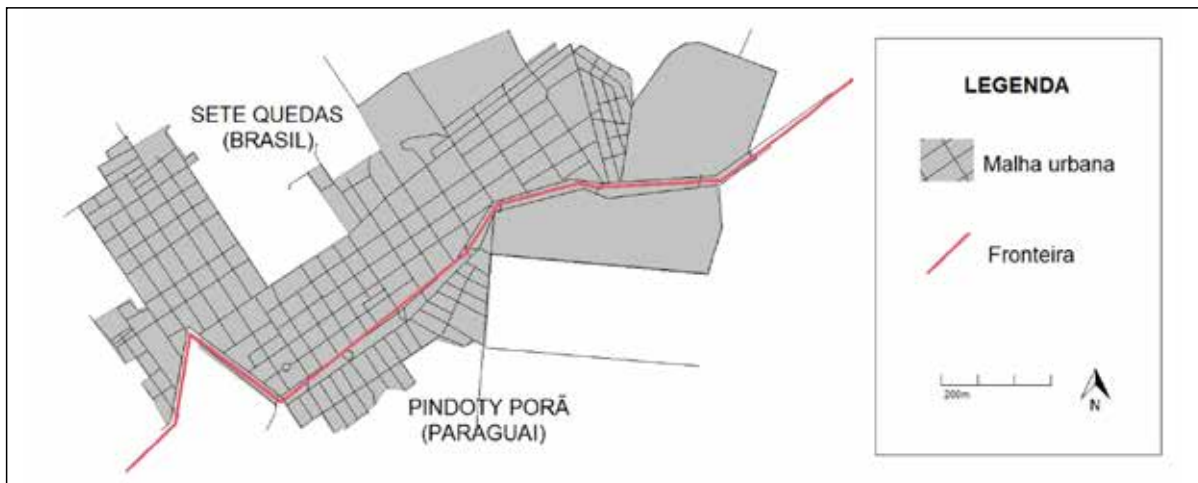
Essa mistura entre brasileiros e paraguaios é denominada popularmente de “brasiguaios”, um fenômeno que, segundo Sprandel (2006), surgiu a partir do processo de concentração de terras no Sul do país, especialmente no Estado do Paraná, e que posteriormente foi estendido para Mato Grosso do Sul, Estado com o qual o Paraguai também faz fronteira. A partir

de então, o fronteiroço passou a ser chamado de “brasiguai”, e sua língua de “portunhol”, pois frequentemente mistura o espanhol com o português como forma de favorecer as relações de comunicação.

O município fronteiroço em que realizamos a pesquisa, Sete Quedas, está localizado a sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul, a 470 km da capital Campo Grande, fazendo fronteira, ao norte, com o município de Tacuru, ao leste, com o município de Japorã, a oeste, com o município de Paranhos e, ao sul, com o município paraguaio de Corpus Cristi.

No Departamento de Canindeyú, localizado a 30 quilômetros da fronteira seca, está o distrito de Pindoty Porã (Figura 1), que faz parte do município de Corpus Cristi. Sete Quedas mantém grande parte de suas conexões com o país vizinho, principalmente pelo consumo de produtos.

Figura 1 - Processo de conurbação territorial entre a cidade de Sete Quedas (BR) e o distrito de Pindoty Porã (PY).



Fonte: Silva (2017).

Em Sete Quedas, segundo o censo escolar do Inep (BRASIL, 2017), há seis estabelecimentos de ensino, sendo dois municipais, três estaduais e um privado. Destes, dois atendem ao ensino pré-escolar, seis ao ensino fundamental e três ao ensino médio.

A escola é um lugar plural, em que pessoas de várias idades, vindas de diversos contextos

sociais e culturais, se encontram. No entanto, a escola na fronteira apresenta, de forma acentuada, essa pluralidade cultural, reunindo alunos que têm não somente culturas, costumes, tradições e realidades distintas, mas, muitas vezes, também falam uma língua diferente. Diante disso, o trabalho do professor torna-se ainda mais desafiador, pois cabe a ele propor-

cionar que brasileiros e estrangeiros, no caso aqui os paraguaios, tenham iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, Melo et al (2016, p. 3) apontam para a necessidade do professor “[...] criar condições de convivência, coibindo a discriminação, o preconceito, pois assim, todos poderão se desenvolver sem bloqueios, independentemente de sua nacionalidade”. Para tanto, o docente pode, ainda segundo os autores, incentivar a criação de um ambiente em que as diferenças culturais sejam valorizadas, esclarecendo as vantagens de se ter em uma mesma sala pessoas que conhecem outro idioma e outra cultura, o que pode contribuir para enriquecer a aprendizagem, e não ser motivo de empecilho ou de preconceito.

No entanto, os autores alertam que, de acordo com suas pesquisas, não foi esse o encaminhamento didático observado nas práticas dos professores de escolas na fronteira, os quais apresentavam dificuldade em se relacionar com alunos bilíngues ou trilingues ou de utilizar metodologias que fossem adequadas às especificidades dessas turmas (MELO et. al, 2016).

De fato, o desafio da escola fronteiriça, assim como outras escolas que atendem a grupos com características mais particulares, tais como as escolas do campo, pantaneiras, quilombolas ou indígenas, entre outras, é buscar formas de atender ao aluno de forma diferenciada, levando em consideração as suas especificidades, e não se organizando de forma universal e homogênea, com um currículo único que traz de modo fragmentado alguns poucos elementos das diferentes localidades e pessoas que frequentam as escolas.

Nessa perspectiva, Fedatto (2005) entende que, para que as escolas de fronteira atinjam este diferencial, os professores precisariam ter contato com as questões que envolvem essa temática, desde a formação inicial, ainda na graduação, bem como ter acesso à formação

continuada, em serviço, voltada para atender a tais especificidades.

Sob essa ótica, apontando as especificidades das escolas localizadas na fronteira Brasil – Paraguai, Nunes (2011, p. 212) explica:

Alunos paraguaios em escolas brasileiras vivem um contexto de negação de sua cultura e de sua identidade, o que pode trazer consequências para o processo de ensino/aprendizagem, pois muitos deles ao se depararem com a dificuldade da língua e falta de preparo dos professores para trabalharem com este tipo de situação, não conseguem acompanhar o restante da turma. Alia-se a isso as tensões e os conflitos identitários que ocorrem no interior da escola, a partir dos quais estes alunos passam por um processo intenso de desterritorialização na medida em que estão em outro país, falando outra língua que não a materna, inseridos em um conjunto de práticas e regras institucionais onde são os ‘diferentes’, os ‘paraguaios’.

A autora citada realizou sua pesquisa com professores de Geografia das escolas de Ponta Porã, MS, e constatou que os pesquisados não consideravam as várias diferenças identitárias e culturais como um elemento de diversificação de suas práticas pedagógicas, sob a alegação de que eram os alunos que deveriam se adaptar à realidade da escola. Não considerar estas especificidades, no entanto, não favoreceu a formação destes alunos, uma vez que sua principal dificuldade estava diretamente ligada à língua e à grafia, uma vez que parte deles havia dado início ao seu processo de escolarização no Paraguai, sendo alfabetizados em sua língua materna, ou seja, espanhol ou guarani, e quando inseridos nas escolas brasileiras tiveram que aprender uma nova língua, com significados e escrita diferentes.

Essa questão relacionada às dificuldades em relação à diferença entre a língua materna e a língua utilizada na escola de fronteira também é mencionada por Melo et al (2016, p. 7):

[...] Os alunos sofrem um choque cultural, pois convivem com a língua materna (espanhol ou guarani) e, na escola brasileira em Ponta Porã, precisam decodificar a língua portuguesa. Contudo, consideramos que este choque cultural poderia ser menos traumático, se os brasileiros, tanto professores quanto alunos adotassem uma postura respeitosa frente à cultura paraguaia, pois sendo o Brasil um país miscigenado, espera-se maior compreensão com as diversidades culturais.

Diante disso, faz-se necessário que as secretarias de educação (estadual ou municipais) criem projetos e estratégias para que a educação de fronteira possa, de fato, oferecer um atendimento educacional significativo aos alunos paraguaios que se matriculam em escolas brasileiras. A escolha das escolas brasileiras por alguns paraguaios, em alguns casos, ocorre por falta de opção e, em outros, por incentivo dos próprios pais, e buscando, principalmente, melhores condições sociais, tendo em vista que o Brasil ainda é considerado pelos paraguaios um país mais desenvolvido e com melhores condições de vida.

Um fator que dificulta a criação de projetos educacionais específicos, voltados para esse público, é a não discriminação, pelo censo escolar realizado pelo Inep, do número de paraguaios que estudam em escolas brasileiras de fronteira.

No caso específico de Sete Quedas, MS, o censo escolar de 2017 aponta que foram matriculadas 177 crianças na educação infantil, todas na rede municipal de ensino, e 1.792 alunos no ensino fundamental, dos quais 407 na rede municipal, 1.329 na estadual e 56 na privada. No ensino médio, o número de matriculados foi de 289 alunos, todos na rede estadual. No entanto, questionamos: quantas destas matrículas são de alunos que residem no Paraguai, tanto de paraguaios natos, paraguaios que possuem dupla nacionalidade vivendo nos dois países, bem como de brasilei-

ros residentes no Paraguai, os “brasiguaios”? A ausência dessa informação no censo escolar faz com que não se tenha essa informação exata, bem como contribui para que estes alunos passem despercebidos dentro da escola, não sendo reconhecidos como sujeitos que necessitam de um olhar diferenciado para suas especificidades.

Entretanto:

Esses alunos invisíveis existem, são reais e presentes nas escolas de fronteira, contudo, antes do reconhecimento do poder público, é necessário que os profissionais da educação os ‘vejam’ e busquem alternativas adequadas para darem visibilidade a esse aluno, de maneira que possa se sentir aceito e que seja evidenciada por meio do Plano Municipal de Educação, no Plano Estadual de Educação e outros mecanismos, como ferramentas de exposição da especificidade da educação na/da faixa de fronteira aos órgãos que normatizam as leis educacionais brasileiras. (ANASTÁCIO, 2018, p. 107)

Embora Anastácio (2018) tenha pesquisado outros municípios, tais como Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, a realidade de Sete Quedas não se mostra diferente. O ensino público não foi pensado de forma a atender as especificidades dos alunos fronteiriços ou, como ressalta Melo et al (2016), utilizar a diversidade cultural e o bilinguismo como uma vantagem em prol do enriquecimento das experiências dos alunos, sobretudo no que se refere ao conhecimento sobre o contexto social, geográfico, cultural e econômico da fronteira.

Diante disso, Nunes (2011) destaca que é primordial que as escolas de fronteira tenham espaço e autonomia para incorporar aos seus currículos os mais diversos universos culturais, de acordo com a perspectiva intercultural, pois, dessa forma, o trabalho didático com as culturas presentes na escola se tornaria uma exigência.

Além desse desafio relacionado ao currículo, a melhoria da educação na fronteira tam-

bém envolve a discussão sobre a formação dos professores que trabalham ou que irão trabalhar nas escolas fronteiriças. Nesse sentido, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura nessas regiões precisam tratar dessas questões, tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas ligadas à prática, como os estágios supervisionados. É preciso, ainda, pensar em projetos que envolvam toda a comunidade escolar, visando melhorar a integração entre escola, alunos e professores, a fim de que as diferenças sejam valorizadas e, assim, seja possível oferecer uma educação menos hegemônica e que contemple as necessidades educativas específicas desses estudantes.

Na próxima seção, a fim de dar visibilidade aos que, conforme expressão utilizada por Anastácio (2018), se tornam alunos “invisíveis”, trazemos as narrativas (auto)biográficas dos brasiguaios: o pesquisador, também autor desse artigo, quatro alunos egressos e um aluno matriculado no terceiro ano do ensino médio. Os nomes dos entrevistados são fictícios, a fim de preservar suas identidades, e os excertos das narrativas foram formatados com fonte em itálico, a fim de diferenciá-los das demais citações.

A escola fronteiriça nas narrativas (auto)biografias de brasiguaios

Para os egressos, perguntamos em qual período estudaram na Escola Estadual Guimarães Rosa. Luiz cursou de 1996 a 2004; Antônio de 1997 a 2006; Matias de 1999 a 2009; e Enrique de 2002 a 2012. Isto evidencia que a presença de alunos moradores no Paraguai é frequente em escolas fronteiriças do Brasil.

Outro dado bastante importante está relacionado ao fato de que, mesmo sendo filhos de paraguaios, Luiz e Enrique terem sido registrados no Brasil. Esta é uma prática comum na

fronteira, e se dá, em muitos casos, para que as crianças possam realizar as matrículas ou receberem atendimento médico no Brasil.

Já Luiz e Antônio, embora sejam brasileiros, residem também no Paraguai, situação semelhante à do pesquisador, já mencionada na introdução, conforme narra:

Sou de nacionalidade brasileira, mas residi por dezoito anos no Paraguai, o que levou o meu processo escolar ser todo na fronteira, numa escola situada no município de Sete Quedas, MS. Quando completei sete anos, fui matriculado em uma escola rural mantida pelo município de Sete Quedas para receber os filhos de brasileiros que moravam na colônia Paraguaia Mari Luz e nas regiões próximas. (Rodrigo, 2017)

Quando questionados sobre o que os levou a se matricular em uma escola brasileira, a resposta unânime foi o fato de não ter escola próxima no Paraguai, como pode ser observado nas narrativas: “A opção por estudar em uma escola no Brasil foi por não ter uma escola próxima no Paraguai, sendo inviável se deslocar até a escola mais próxima que ficava a 40 km” (Luiz, 2017). “Por não ter escola em Pindoty Porá, só tinha escola em Corpus Cristy. Então me matricularam na Escola Guimarães Rosa em Sete Quedas” (Enrique, 2017).

Fica claro, portanto, que as escolas fronteiriças acabam por atender a alunos dos dois países. Como as escolas brasileiras são mais acessíveis, recebem alunos das proximidades, tendo em vista a dificuldade de acesso às escolas paraguaias, que se localizam distantes em relação aos distritos e vilas.

Conforme Pereira (2014, p. 103):

Na realidade das escolas fronteiriças há estudantes oriundos dos países vizinhos e filhos de migrantes que frequentam escolas do lado brasileiro e vivem múltiplas referências identitárias: em família, falam o idioma de origem; na escola, utilizam o português; nas relações sociais, expressam-se em espanhol ou guarani.

Dessa forma, essa migração pendular dos residentes do Paraguai que vêm para o Brasil, a fim de estudar, provoca a necessidade de que as escolas de fronteira considerem essa pluralidade cultural e identitária, pois, para os paraguaios, tanto o idioma como os conteúdos curriculares apresentados na escola são diferentes.

Outra questão presente nas narrativas é o fato da escola ser multisseriada, o que foi citado pelo pesquisador e por dois dos entrevistados. O pesquisador Rodrigo chama a atenção para outra situação, possivelmente decorrente da multisseriação: a distorção idade-série.

A escola possuía apenas uma sala de aula, multisseriada, que atendia a alunos da 1ª a 4ª série, e na qual permaneci até a 3ª série. Um fato marcante em minha trajetória escolar e principalmente com a multisseriação, foi o fato de que muitos alunos eram repetentes e outros ingressaram na escola tardiamente, seja devido à falta de escola próximas as suas residências, seja pelo fato de os pais não matricularem seus filhos no período correto. Deste modo, dentro de uma sala tinha alunos de 1ª a 4ª série com uma diferença de idade muito grande. Recordo que eu e meus vizinhos de sítio fomos matriculados no mesmo ano, para iniciar os estudos na 1ª série. Enquanto eu tinha 7 anos de idade, o mais velho tinha 15 anos e o mais novo 13 anos. Muitos dos alunos que estudaram comigo cursaram por apenas um ou dois anos; só o tempo de aprenderem a ler e a escrever. A experiência com a multisseriação continuou, quando fui transferido para outra escola, localizada na Vila Miguel, fronteira seca entre Brasil e Paraguai. Apesar de a escola ser maior, possuir mais salas e oferecer ensino da pré-escola à 8ª série, também era multisseriada. Nesta escola estudei da 4ª até a 8ª série. (Rodrigo, 2017)

As narrativas de Luiz e Antônio também trazem outro detalhe importante: a falta de professores, o que fazia com que, mesmo sem serem multisseriadas, mais de uma turma fosse agrupada: *“Estudávamos em alguns casos com duas turmas juntas, e isso contribuía*

para uma dificuldade com os conteúdos” (Luiz, 2017); *“Um pouco bagunçada, visto que por ter poucos alunos na turma e poucos professores, muitas vezes estudava na mesma sala duas até três turmas diferentes”* (Antônio, 2017).

Devido a essas dificuldades, muitos professores optam por não assumir aulas nessas áreas de fronteira, o que causa um déficit no número de docentes necessários, como narrado pelos egressos. A falta de profissionais faz com que os professores tenham que ministrar disciplinas para as quais não têm formação, a fim de suprir a falta de profissionais na área.

Um elemento desafiador do professor e dos alunos, que pode ajudar a explicar a falta de professores e o índice de desistência dos estudantes, é a questão do acesso à escola e da limitação das séries ofertadas na instituição, como narra Rodrigo (2017):

A partir da 5ª série cursei no período noturno, pois a escola oferecia da pré-escola até a 4ª série à tarde e da 5ª a 8ª série à noite. Isso ocorria, pois a Vila Miguel localiza-se a 35 km da sede do município de Sete Quedas. Havia um ônibus que trazia os professores por volta das 12 horas para que pudessem dar aula no período vespertino e noturno, e após o término da aula, às 22 horas, o ônibus retornava para a cidade com os professores. Para cursar o ensino médio, foi necessário transferir-me para outra escola. Assim, a Escola Estadual Guimarães Rosa entrou em minha trajetória escolar. Como eu ainda residia no Paraguai, para chegar até a escola, localizada no município de Sete Quedas-MS, utilizava dois tipos de transporte: 5 quilômetros eram percorridos de bicicleta, pois o ônibus não chegava até minha moradia; e mais 35 quilômetros com o ônibus cedido pela prefeitura do município.

No entanto, uma questão específica das escolas de fronteira está relacionada à língua. Ao mencionarem os desafios da interação com os colegas e professores da escola, os egressos relatam como uma das maiores dificuldades enfrentadas o fato de terem como língua materna outro idioma, pois falavam castelhano

ou guarani em casa e na escola só se falava em português: “No início quando entrei na escola, a dificuldade da língua. Falamos castelhano ou guarani em casa e na escola tinha que falar o português. Isso foi bastante confuso no início” (Luiz, 2017). “[...] o idioma me prejudicou, não falava muito bem o português” (Enrique, 2017).

Rodrigo (2017) também narra:

Lembro-me que tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, estudei com alunos paraguaios e também indígenas. Lembro-me, ainda, da diversidade de culturas e também de línguas, pois muitos não sabiam ou sabiam muito pouco a língua portuguesa. Por conta disto, era evidente a dificuldade que tinham no aprendizado. Muitos deles acabavam reprovando por vários anos, até conseguirem se adequar e compreender a língua e assim aos poucos conseguiam prosseguir nos estudos.

Já Mário, o estudante do ensino médio, que é brasileiro, porém morou por 13 anos no Paraguai e, durante sua escolarização básica, teve que se deslocar diariamente para a escola no Brasil, pelo fato de que “onde morava no Paraguai não tinha escola próxima”, também considera que sua maior dificuldade foi com o idioma: “foi com a linguagem, porque falávamos português, castelhano, então às vezes era confuso”.

De modo geral, a formação de professores não abrange o trabalho com questões que envolvem tal diversidade existente na fronteira, em que a questão da língua é uma das mais evidentes. Na fronteira com o Paraguai, o português, o espanhol e o guarani, idiomas oficiais, fazem-se presentes, além do portunhol, que é o idioma “popular”.

Fica evidente que, na fronteira, muitos alunos falam mais de uma língua, sendo que na escola eles utilizam uma linguagem híbrida, misturando os idiomas.

A escrita e a linguagem são determinantes para se reconhecer este aluno na sala de aula, conforme Santos e Cavalcanti (2008, p. 442):

Embora outros fatores também influenciem na atitude negativa em relação ao aluno ‘brasi-guaio’ no contexto escolar como, por exemplo, a diferença de conteúdos em algumas disciplinas como história e geografia dos dois países, a questão da linguagem, na sua forma escrita – tanto na escrita realizada pelo aluno, como na leitura de textos – é que torna o aluno ‘brasi-guaio’ mais visível no contexto escolar.

Levando em consideração que uma boa parte destes alunos, pelo convívio social, já aprendeu a ler e a escrever em sua língua materna, é compreensível que possa levar um tempo para que assimile e consiga se adaptar ao uso da língua portuguesa. Porém, a questão da língua não pode ser vista como uma barreira para a integração dos povos, segundo Anastácio:

[...] o fator linguístico não é utilizado como barreiras ou limites na interação dos povos fronteiriços, antes é utilizado como ponte ou elo de comunicação e interação binacional, formando um ambiente único, com povos que convivem conjuntamente, mesclando ou praticando línguas oficiais dos dois países, assim como língua formulada nesse contexto, tratada como ‘não oficial’, porém presente nos meios sociais, como forma de se comunicar com o ‘outro’, demonstrando interesse e respeito no idioma que lhe seja desconhecido. (ANASTÁCIO, 2018, p. 101)

Buscando uma alternativa para amenizar esse problema e poder fomentar a integração entre os países do Mercado Comum do Sul (Mercosul), os países membros criaram o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteiras (PEIBF), em 2005. Em um primeiro momento, apenas o Brasil e a Argentina iniciaram projetos em escolas de fronteira. Posteriormente, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Venezuela tiveram escolas que aderiram ao projeto.

Iniciativas como esta são primordiais para que os alunos da fronteira tenham sucesso em sua jornada escolar. Porém, Flores (2010) aponta em seu trabalho que apenas um pequeno grupo de escola havia aderido ao pro-

grama até o ano de 2010: 13 escolas no Brasil e 13 nos outros cinco países.

Outros desafios também foram relatados pelos egressos, pelo pesquisador e pelo aluno do Ensino Médio, o que demonstra que problemas existentes desde 1996 ainda perduram nas escolas de fronteira.

Isto fica claro quando questionados acerca dos conteúdos trabalhados na escola, principalmente nas disciplinas de Geografia e História. Os entrevistados relatam não ter aprendido muita coisa sobre o Paraguai, e sim um enfoque maior, ou total, nas questões geográficas e históricas brasileiras: *“Aprendi bastante coisa do Brasil. Porém do Paraguai quase nada”* (Luiz, 2017). *“Muitos professores não tinham formação acadêmica nessas disciplinas”* (Antônio, 2017); *“[...] poucas aulas dessas disciplinas”* (Matias, 2017).

O pesquisador reflete nesse sentido, ao relembrar sua escolarização:

Foi a partir do ensino médio, quando passei a estudar nesta escola, que tive um contato maior com alunos paraguaios. Além da dificuldade com a língua, havia ainda alguns assuntos que deixavam os paraguaios, que ali estudavam, em situação desconfortável. O mais evidente quando o assunto era guerra do Brasil com o Paraguai. Tal assunto foi pouco explorado pelos professores. Nos meus três anos de ensino médio, em nenhum momento foi trabalhado um conteúdo diferente para estes alunos, ou foi desenvolvido algum projeto para que fosse apresentada e valorizada a cultura paraguaia. (Rodrigo, 2017)

Conforme as respostas dos entrevistados, é possível perceber a ausência de conteúdos locais, ou até mesmo do idioma local, pois no currículo constava, como disciplina estrangeira, o inglês e não o espanhol; ofertado um ensino unitário, sem considerar a diversidade da fronteira.

Pereira (2014, p. 102), nesse sentido, aponta:

A escola brasileira ignorou por muitos anos a condição de fronteira. Nela imperou uma re-

lação formal que anulou as diferenças em virtude da força homogeneizadora da escola. Ela funcionou como as demais escolas do território nacional. Por muitos anos os conteúdos baseavam-se exclusivamente no livro didático enviado pela FAE/MEC, uma vez que a parte diversificada do currículo não se destinava a projetos ou a atividades que contemplassem as particularidades locais.

Diante das respostas dos entrevistados é preciso refletir sobre o currículo da área de humanas nas escolas de fronteira, buscando analisar e trazer as disciplinas à realidade dos alunos. Substituir o ensino da língua inglesa pelo espanhol seria um início, valorizando a língua falada na fronteira. No que tange às disciplinas de Geografia e História, seria relevante não restringir os assuntos ao contexto do Brasil, mas abordar temas referentes aos países vizinhos. Na disciplina de Arte, poder-se-ia apresentar a cultura local, valorizando e incentivando a sua preservação, usando-a como ferramenta de integração e não de exclusão.

Incluir nos referenciais curriculares municipais e estaduais conteúdos nas diferentes disciplinas que abrangem o município contíguo, contextualizando o conhecimento para os alunos pendulares que estudam nas escolas brasileiras e moram no Paraguai, dando reconhecimento, valorização e visibilidade a esses alunos e também propiciando conhecimento ao aluno brasileiro e, por que não dizer?, ao docente brasileiro, uma vez que esses docentes, muitas vezes desconhecem a realidade do município contíguo. (ANASTÁCIO, 2018, p. 144)

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas devem contribuir para que o aluno possa compreender a sua realidade, bem como a do ambiente em que está inserido, tendo a preocupação em preservar e valorizar as culturas envolvidas neste processo.

Cabe ainda ao poder público, por meio de políticas e projetos, reconhecer as múltiplas diferenças e garantir que, tanto o Plano Estadual de Educação (PEE) como o Plano Municipi-

pal de Educação (PME), ambos formulem propostas que possam propiciar um aprendizado diferenciado aos alunos de escolas de fronteira, tendo em vista melhorar o desempenho destes estudantes.

Nesse sentido:

[...] faz-se necessário reafirmar que os mecanismos de discriminação que são construídos socialmente podem ser combatidos, especialmente nas crianças. Ainda, escolas que contemplam no seu interior sujeitos nas condições focalizadas por este texto têm um significativo papel na história desses sujeitos no que se refere ao reconhecimento de suas histórias singulares, sem resvalar para o individualismo ou para o subjetivismo, promovendo a otimização dos valores de tolerância. (PEREIRA, 2014, p. 105)

A escola tem um papel importante na cultura, no entrelaçamento e no diálogo. Por isso, torna-se tão importante saber como tem sido essa assimilação e convivência em países de fronteira, em especial o Brasil, que recebe esses estudantes. Como essas histórias, existem diversas outras pelas fronteiras dos Brasil afora. Os desafios ainda estão presentes. É preciso dar mais atenção a escolas fronteiriças e pensar nas possibilidades de interação educacional diante das especificidades existentes nesse contexto.

Considerações Finais

A pesquisa aponta que se faz necessária a elaboração de políticas públicas e projetos educacionais que repensem o currículo em áreas de fronteira, bem como o investimento na formação de professores fronteiriços, com ênfase na valorização do hibridismo cultural e na superação dos preconceitos.

As escolas têm papel fundamental na quebra desses paradigmas, pois é o local do diálogo, das aprendizagens, dos conhecimentos históricos e geográficos, em que os estudantes

aprendem a diversidade de culturas e a relação de pertencimento. Cabe à escola trabalhar as questões culturais e fortalecer os laços entre os países.

Entre todas as problemáticas apontadas na pesquisa, a linguagem é a mais latente, pois ela é fator principal na comunicação. Os alunos paraguaios têm, em seus primeiros anos de escola, seu desempenho comprometido, pois necessitam de um bom tempo para conseguir entender e dar significado à língua portuguesa.

Destacamos ainda que pouco tenha sido feito por parte do Estado para que esta realidade seja diferente, ignorando um problema que tem afetado muitos alunos fronteiriços, não só paraguaios, mas também os “brasiguaios”, que, em sua maioria, se sujeitam a todas as dificuldades aqui apontadas ao recorrerem às escolas no Brasil, ora por não terem outra opção, ora em busca de melhores condições de vida e formação.

Concluimos, assim, ressaltando a necessidade do poder público implementar políticas públicas diferenciadas, voltadas para atender estas escolas, bem como promover formação continuada específica para os docentes que trabalham com estes alunos, conscientizando-os de que a fronteira é um espaço diferenciado, cuja comunidade escolar possui os mais distintos aspectos sociais e culturais.

Referências

ANASTÁCIO, Luci Meire Corrêa. **Fronteira e educação pública:** o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Cevalero (PY). 2018. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- FEDATTO, Nilce A. S. F. Educação em Mato Grosso do Sul: limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito M. de. (Org.). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005. p. 491-510.
- FLORES, Olga Viviana. Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilingue de Fronteira”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2010. p. 1-9.
- FREITAS, Maria Tereza Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.
- LUCE, Maria Beatriz. Línguas e linguagens na fronteira: a universidade. In: BOESSIO, Ana Lúcia Montano; RIZZON, Carlos Garcia. (Orgs.). **Fronteiras conceitos e práticas em contato**. São Paulo: Todas as Musas, 2014. p. 2-15.
- MAX, Cláudio Zarate; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado. As relações de troca em região de fronteira: uma proposta metodológica sob a ótica convencionalista. **Geosul**, [s.l.], v. 24, n. 47, p. 7-27, 2009.
- MELO, Sílvia Mara de.; STIVANELLO, Adriana; SILVA, Sandra Maria Portilho da.; SILVA, Luzia Bernardes da. Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. **INTERLETRAS**, [s.l.], v. 5, n. 23, p. 1-12, mar./set. 2016 Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/21.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- NUNES, Flaviana Gasparotti. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. **Revista da ANPEGE**, Dourados, MS, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6564/3564>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 93-106, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015/2443>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014.
- SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – Alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SCHERMA, Márcio Augusto. **As políticas brasileiras para a faixa de fronteira: um olhar a partir das relações internacionais**. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- SILVA, Rodrigo Rocha. **A educação na fronteira entre Brasil e o Paraguai: narrativas auto(biográficas) de um fronteiriço**. 2017. 50 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- SILVA, Zanete Ruiz. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- SPRANDEL, Marcia Anita. Brasileiros na fronteira com o Paraguai. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 137-156, ago. 2006.
- TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; SILVA, Crisliane Patrícia. A expansão do Programa Escolas

Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, MS, n. 17, p. 33-46, jul./dez., 2014.

Recebido em: 06.02.2019

Aprovado em: 04.09.2019

Rodrigo Rocha Silva é Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor na rede estadual de ensino de Campo Grande, MS. e-mail: rodrigorsilva88@gmail.com

Av. Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão. Campo Grande, MS. CEP: 79115-898.
Telefone: (67) 99281-4077

Orlando Moreira Junior é Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Líder do Grupo de Estudos em Fronteira, Turismo, Território e Região (GEFRONTTER). e-mail: orlandomoreirajr@uems.br

Av. Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão. Campo Grande, MS. CEP: 79115-898
Telefone: (67) 98119-8580

NARRATIVAS REVELANDO PROJETOS DE SI NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

■ JÓNATA FERREIRA DE MOURA

<http://orcid.org/0000-0002-7733-5568>

Universidade Federal do Maranhão

■ ADAIR MENDES NACARATO

<https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>

Universidade São Francisco

RESUMO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado que deu voz a seis professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e as escutou. Neste artigo, discutem-se, a partir das narrativas orais das professoras, as avaliações que elas fazem do que sonhavam e do que querem para sua vida, ou seja, seus projetos biográficos de vida e formação. A pesquisa é de natureza (auto)biográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas para a produção dos dados, pois partiu-se da proposta do sociólogo alemão Fritz Schütze (2011), para sua efetivação e análise. A investigação revela histórias marcadas por sonhos e realizações como professoras, mas também pela passagem transitória pelo magistério, por não se identificarem com a profissão ou pelas tensões vividas no cotidiano escolar. São histórias semelhantes às de tantas outras professoras que, inseridas na profissão, podem ou não aderir à docência. Conhecer as trajetórias de professores é fundamental para quem atua como formador nos cursos de Pedagogia, pois se trata de vencer o desafio de possibilitar que os graduandos adiram à profissão docente e se assumam como professores desde a formação acadêmica.

Palavras-chave: Método (auto)biográfico. Projetos biográficos. Formação docente. Professoras da Educação Infantil.

ABSTRACT

NARRATIVES REVEALING PROJECTS OF THE SELF IN THE TEACHING TRAINING TRAJECTORY

This text is part of a master's research that gave voice and listened to six teachers of the Early Childhood Education of the municipal education network of Imperatriz/MA. In this article, we discuss, from

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

the oral narratives of the teachers, the evaluations they make of what they dreamed and what they want for their life, that is, their biographical projects of life and formation. The research has a (auto) biographical nature, using narrative interviews for the production of the data, as the proposal of the German sociologist Fritz Schütze (2011) was adopted to achieve its effectiveness and analysis. This investigation reveals stories marked by dreams and achievements as teachers, but also by the transient passage through the magisterium, for not being identified with the profession or the tensions experienced in everyday school. These stories are similar to those of many other teachers who, inserted in the profession, may or may not choose to teach. Knowing the trajectories of teachers is fundamental for those who act as trainer in Pedagogy courses, because it is about meeting the challenge of enabling undergraduates to join the teaching profession and to assume their role as teachers since their academic formation.

Keywords: (Auto)Biographical method. Biographical projects. Teacher training. Teachers of Early Childhood Education.

RESUMEN

NARRATIVAS REVELANDO PROYECTOS DE SI EN LA TRAJETORÍA DE FORMACIÓN DOCENTE

El presente texto es un recorte de una investigación de maestría que dio voz y escuchó a seis profesoras de Educación Infantil de la red municipal de enseñanza de Imperatriz/MA. En este artículo discutimos, a partir de las narrativas orales de las profesoras, las evaluaciones que ellas hacen de lo que soñaban y de lo que quieren para su vida, o sea, sus proyectos biográficos de vida y formación. La investigación es de naturaleza (auto)biográfica, utilizando entrevistas narrativas para la producción de los datos, pues partimos de la propuesta del sociólogo alemán Fritz Schütze (2011) para su efectucción y análisis. La investigación nos revela historias marcadas por sueños y realizaciones como profesoras, pero también de paso transitorio por el magisterio por no identificarse con la profesión o por las tensiones vividas en el cotidiano escolar. Son historias semejantes a las de tantas otras profesoras que, insertadas en la profesión, pueden o no adherirse a la docencia. Conocer las trayectorias de profesores es fundamental para quien actúa como formador en los cursos de Pedagogía, pues se trata de vencer el desafío de posibilitar que los graduandos se adhieran a la profesión docente y se asuman como profesores desde la formación académica.

Palabras clave: Método (auto)biográfico. Proyectos biográficos. Formación docente. Profesores de Educación Infantil

Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado (MOURA, 2015) que dá voz às professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA² e as es-cuta. Para este artigo, o objetivo é discutir, a partir das narrativas orais de seis professoras, as avaliações que elas fazem do que sonhavam e do que querem para sua vida. Ou seja, seus projetos biográficos de vida e formação.

A investigação inscreve-se no campo das pesquisas que consideram o método (auto) biográfico³ como teórico-metodológico e, por consequência, utiliza como fonte de pesquisa as narrativas orais dos sujeitos da investigação, enfatizando as trajetórias de formação de professoras da Educação Infantil.

A seguir exporemos a metodologia utilizada, depois alguns apontamentos sobre o método (auto)biográfico. Olhando as narrativas orais das professoras, analisaremos e discutiremos seus projetos biográficos e, por último, apresentaremos nossas considerações finais.

O caminho metodológico percorrido

A pesquisa, de natureza (auto)biográfica, foi desenvolvida com seis professoras da Educação

Infantil que atuam numa pré-escola da zona urbana da rede pública municipal de Imperatriz/MA. As professoras participantes autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros: Marta, Terezinha, Rubiara, Graça, Kelly e Elizangela. A escolha destas docentes decorreu da aproximação com o primeiro autor deste artigo.⁴

Utilizamos entrevistas narrativas para a produção dos dados da pesquisa, pois nelas o sujeito se expressa revelando em sua voz o tom de outras vozes, pensando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Esse tipo de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação. Ela é considerada mais profunda, pois vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.

Idealizada por Fritz Schütze como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17)

Nesse tipo de dispositivo, não é de maior preocupação a veracidade do que é narrado, pois, de acordo com Bosi (1994), os possíveis equívocos e lapsos são elementos menos graves em suas consequências do que as omissões da história oficial. Nosso interesse está naquilo que foi lembrado pelas professoras

2 Imperatriz é sede de uma microrregião com mais de 60 mil quilômetros quadrados, que se compõe por 16 municípios, alguns deles implantados há menos de 20 anos. A cidade tem influenciado não só os municípios circunvizinhos, mas também o norte do Estado do Tocantins, onde as relações são intensificadas pela presença da rodovia Belém-Brasília e, ainda, as regiões limítrofes com o Estado do Pará, pois, desde a sua fundação, seus laços maiores foram com essas duas regiões e não com a capital São Luís/MA.

3 Segundo Passeggi (2010), desde os anos 2000, se observa no Brasil um movimento que vem contribuindo para o crescimento das pesquisas envolvendo narrativas (orais, escritas, pictóricas e gestuais); por isso há uma multiplicidade de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico... Neste texto, adotamos a terminologia “método e/ou estudo (auto)biográfico”, exceto nas referências bibliográficas, por respeito ao texto original.

4 À exceção de Kelly e Elizangela, todas as professoras já haviam participado das pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso – graduação e especialização – do primeiro autor deste texto. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com o Parecer n.º 282.610, de 23 de maio de 2013.

sobre suas escolhas para perpetuar na história de vida de cada uma, quando nos concederam as entrevistas.

A entrevista narrativa delimita um espaço onde o narrador, ao selecionar características e elementos da sua existência e abordá-los através da perspectiva oral, “[...] organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação” (SOUZA, 2008, p. 91).

Para sua efetivação, elaboramos uma questão eminentemente narrativa, ou seja, aquela orientada autobiograficamente (SCHÜTZE, 2011), evitando formulações indexadas, as quais se caracterizam como perguntas sobre quem faz o que, quando, onde e o motivo.

A dinâmica, nessa etapa da entrevista, é deixar os entrevistados contarem suas histórias. O pesquisador precisa mostrar-se atento, interessado por elas; expor interesse não verbal ou paralinguístico; formular as perguntas imanescentes para, quando o entrevistado fizer a ‘coda narrativa’, como chama Schütze (2011), aproveitar e dar continuidade à narrativa. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 18-19)

As questões imanescentes são aquelas que se referem a temas que os narradores comentaram durante a entrevista, mas que não aprofundaram e cujo interesse reside no fato de possuírem relação com a pesquisa. Assim, aproveitando a narrativa do depoente, traduzem-se as questões exmanentes – elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos de sua pesquisa – em questões imanescentes, solicitando-lhe que comente mais sobre este ou aquele tema que não ficou muito claro para o entrevistador.

Realizadas todas as questões exmanentes que, porventura, ainda sejam importantes, o entrevistador desliga o gravador e conclui a

entrevista. A partir desse momento, perguntas do tipo “por quê?” são importantes para o investigador ter condições de construir melhor sua análise. Schütze (2011, p. 212), alerta para a seguinte observação:

As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrições e teorizações, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinada fase da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Nessa fase final da entrevista narrativa, acreditamos haver uma tentativa de ganhar mais confiança do narrador ou de ouvir possíveis revelações que durante a narração foram esquecidas e/ou suprimidas por ele. É importante lembrar que, posteriormente, o entrevistado terá total acesso ao material transcrito e textualizado, para sua aprovação ou eliminação de falas que julgar inapropriadas para publicação. Desse modo, a entrevista narrativa “[...] exige do pesquisador uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 19).

O material produzido – duas sessões de entrevistas narrativas com cada uma das professoras – foi analisado a partir da proposta de Schütze (2011), que sugere: identificar os elementos indexados e os não indexados; realizar a análise formal do texto; fazer a descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica; realizar a análise do conhecimento; e, por último, fazer a comparação contrastiva (comparação mínima e máxima) e, assim, construir o modelo teórico.

Pensando em todas essas etapas da análise proposta por Schütze (2011), acredita-

mos que a ideia é buscar convergências e divergências nas trajetórias individuais, para identificar trajetórias coletivas, ou seja, partindo da singularidade para a percepção de um coletivo, como destaca Ferrarotti (2010, p. 45): “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Entendemos que a relação entre a história social e a história individual não pode ser vista linearmente e nem se constitui em um determinismo mecânico, uma vez que o ser humano é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social. Portanto, nas histórias individuais das seis professoras, podemos fazer inferências sobre a forma como vem se dando a formação dessas profissionais na região de abrangência da cidade de Imperatriz/MA.

Assim, neste artigo, o modelo teórico da pesquisa sustenta-se no método (auto)biográfico, com o compromisso de evidenciar os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação das seis professoras entrevistadas.

Apontamentos sobre o método (auto)biográfico

Os estudos (auto)biográficos podem ser vistos tanto como procedimento investigativo quanto como processo teórico, pois, para Souza (2006, p. 29), “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização [...]”. Isso acontece, segundo este pesquisador, porque “[...] a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização [...]” (2006, p. 29).

Essa abordagem teórico-metodológica, segundo Seixas (1997), possui uma vertente investigativa, uma pedagógica e outra terapêutica. Como viés investigativo em educação, ela surgiu:

em 1980, com a publicação do livro de Gaston Pineau, *Vidas das Histórias de Vida* [...] É a partir desta data que uma enorme série de estudos no âmbito das Ciências da Educação e, mormente, sobre a profissão e a carreira docente tornou a biografia como metodologia de eleição, seguindo-se essencialmente a tendência europeia. (SEIXAS, 1997, p. 2-3)

Ela simboliza a volta epistemológica, privilegiando o local, o singular, o qualitativo e o oral. Como vertente pedagógica, o método possibilita a criação de uma identidade docente e ainda uma orientação e um acompanhamento da carreira docente por meio de um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal que os professores desejam. No que se refere à tendência terapêutica, o método poderia ser utilizado, segundo Seixas (1997), para os professores exporem os problemas, as ansiedades, as preocupações, as tensões, o estresse, as desadaptações, os mal-estares e os constrangimentos da profissão e da carreira docente.

Para Passeggi (2010), são dois os eixos que compõem o método (auto)biográfico. O primeiro, que considera o ato de narrar como um mecanismo de formação, é compreendido por dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação do formador. As investigações perpassam pelas tarefas autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional e pela mediação biográfica, como exercício que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si.

O segundo eixo, no qual se insere esta pesquisa centrada no estudo da formação docente, leva em conta as narrativas (auto)biográfi-

cas como método investigativo e possui dois direcionamentos: o estudo da formação e da análise de fontes (auto)biográficas e o de gêneros discursivos referentes às variadas maneiras de (auto)biografar.

Segundo Cecília Galvão (2005), o método (auto)biográfico pode favorecer o desenvolvimento de muitas potencialidades, tendo como fonte as narrativas. A autora analisa três potencialidades, que podem ser processos de: 1) investigação em educação, 2) reflexão pedagógica, 3) formação. A narrativa é descrita da seguinte forma:

1. [...] permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar [...]
2. [...] permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e conseqüências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão [...] ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros [...]
3. [...] evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas [...]. (GALVÃO, 2005, p. 343)

No entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o método (auto)biográfico, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem, para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um dispositivo que permite ao professor refletir sobre sua vida profissional e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os

docentes, pois, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e as tomam como base para mudar aquilo que não os favorece no trabalho ou em sua vida profissional.

Os estudos (auto)biográficos estimulam os professores a se apresentarem por eles mesmos, em lugar de subordinar suas vozes aos propósitos acadêmicos de rigor científico, e servem de catalizadores para compreender a riqueza e a indeterminação de suas vidas e de seu trabalho. Isto é, o método (auto)biográfico evidencia a dimensão pessoal das reformas escolares (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Um dos grandes expoentes da pesquisa com o método (auto)biográfico como dispositivo teórico-metodológico é o sociólogo alemão Fritz Schütze. Ele desenvolveu, nos anos de 1970, um método de produção e análise de dados narrativos chamado “Entrevista Narrativa”, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada.

Germano (2009, p. 2), sustentada em Rosenthal,⁵ explica que o método de Schütze faz parte de um panorama mais amplo:

É importante lembrar que o método de Schütze

5 Gabriele Rosenthal é professora de Métodos Qualitativos no Center of Methods in Social Sciences na Georg-August-University de Gotinga, na Alemanha. Atualmente, é presidente do Research Committee: “Biography and Society” (RC 38) na International Sociological Association (ISA). Posições anteriores incluem uma cátedra de Sociologia Geral na University of Cologne e uma de Terapia Social na University of Kassel. Desde 1989, ensina Métodos Qualitativos e Pesquisa Biográfica como professora convidada na Ben-Gurion University de Neguev, Berseba, Israel. Seu maior foco de pesquisa está no impacto intergeracional da história familiar e coletiva em estruturas biográficas e padrões acionais de sistemas individuais e familiares.

insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, iniciado nos anos 70, que afetou não apenas a sociologia alemã, mas também a sociologia em nível internacional (por exemplo, os trabalhos de Bertaux, de Chamberlayne, Bornat & Wengraf, de Denzin, de Gubrium & Holstein). Na psicologia, esse interesse pode ser acompanhado em Jerome Bruner e Dan McAdams, entre muitos outros.

Bem antes da década de 1970, o método (auto)biográfico foi amplamente empregado nas décadas de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago nos Estados Unidos da América, motivados pela busca de alternativas à sociologia positivista. Depois disso, caiu em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos estadunidenses. Por volta das décadas de 1970 e 1980, no cenário europeu, o método passou a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando força a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aos aspectos epistemológicos da abordagem (BUENO, 2002).

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a Escola de Chicago é considerada a gênese do uso das histórias de vida e do método (auto) biográfico em pesquisa, principalmente durante os anos de 1980, com a chegada de Paul Ricoeur ao grupo, como professor visitante. Este autor teve, então, traduzidas para o inglês, suas principais publicações sobre a temática. Para os autores, a maior contribuição dessa instituição para o método (auto)biográfico é “Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva [...]”⁶ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 79).

Esse retorno do método, na década de 1980, também se justifica, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), pela queda das

grandes teorias, com seus correspondentes metarrelatos, de grande ambição explicativa, dando lugar aos relatos individuais, aos grandes temas sociológicos, que começaram a se ver complementados pelas entrevistas, ou seja, pela crise dos métodos quantitativos. Segundo os autores:

la vuelta al enfoque biográfico se corresponde – entonces – con una cierta crisis de los métodos cuantitativos por no poder dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de los cuestionarios por captar la voz de las gentes [...].⁷ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 80)

Para Weller (2009, p. 4, grifo da autora), Fritz Schütze tem uma contribuição importantíssima para a retomada e a ressignificação da pesquisa (auto)biográfica nas Ciências Sociais e na Educação.

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social.

Muitos desses elementos centrais, que moldam as biografias e são notáveis para a compreensão das posições e dos papéis ocupados por nós na estrutura social, podem ser encontrados em nossas experiências-referências e também refletidos em nossos gru-

⁶ Entender a vida social desde a perspectiva dos atores, em lugar de uma instância teórica dedutiva.

⁷ A volta do enfoque biográfico corresponde – então – a uma certa crise dos métodos quantitativos por não poder dar conta dos microdispositivos que regulam a vida cotidiana, as vivências dos indivíduos em contextos sociais determinados, a incapacidade dos questionários de captar a voz das pessoas.

pos-referências. Por exemplo, não alcançar a pontuação necessária para ingressar em um curso acadêmico que uma pessoa sonha, pode levá-la a optar por um curso cuja pontuação seja menor. Ou, ainda, por influência materna, a jovem decide cursar Magistério e Pedagogia, para ser professora, como sua mãe.

Ferrarotti (2010) apresenta dois tipos de materiais utilizados nas pesquisas com o método (auto)biográfico: os materiais biográficos primários – relatos ou narrativas autobiográficas recolhidas diretamente pelo pesquisador – e os secundários, ou seja, aqueles já publicados, não necessariamente com fins de pesquisa, mas que estão disponíveis como fonte de dados: correspondências, diários, documentos oficiais etc.

Apoiando-se nos estudos desse autor, Bueno (2002, p. 18-19, grifos nossos) analisa o interesse crescente do método (auto)biográfico.

Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por se mostrarem estes mais objetivos. Mas para Ferrarotti, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Na defesa deste ponto ele é enfático, chegando mesmo a *conclamar os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito.*

Percebemos, então, a importância dos relatos (auto)biográficos na explicitação da subjetividade do ser social e cultural. Dizendo de outra maneira, com a narrativa, as pessoas rememoram o que aconteceu e atribuem sentido à experiência, uma vez que narrar é a forma elementar de comunicação humana. Por meio dela, segundo Schütze (2011), pretende-se revelar estruturas de processos pessoais e sociais de ação e de sofrimento como possíveis recursos de enfrentamento e mudança. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 62), uma das tarefas da narrativa:

[...] es ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, no prescribir lo que tengan que hacer, contribuyendo a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares. Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidade instrumental o tecnológica de la enseñanza, la narratividade se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.⁸

Ainda segundo esses autores, as narrativas permitem entender, por um lado, o modo como os professores vivenciam suas realidades de sala de aula, sua prática docente e, por outro lado, os projetos de desenvolvimento ou mudança futura. Por isso, para eles, “el presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente; y donde las voces de los profesores eran silenciadas [...]”⁹ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 58).

As narrativas são formas elementares de comunicação humana ou, no dizer de Benjamin (1994), formas artesanais de comunicação. Por seu intermédio, as pessoas contam suas histórias, lembram-se de suas experiências, encontram possíveis explicações para elas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares,

8 [...] é ajudar os professores a melhorar o que fazem, não prescrever o que tenham que fazer, contribuindo para compreender, analisar e interpretar sucesos particulares. Rompendo decididamente com uma concepção de racionalidade instrumental ou tecnológica do ensino, a narratividade dirige-se à natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando a opinião do professor neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas.

9 [...] o presente interesse pela narrativa vem a ser expressão, então, de uma profunda insatisfação com os modos habituais de pesquisa educativa, nos que a teoria descoberta era a base para a intervenção docente; e onde as vozes dos professores eram silenciadas

acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

Não devemos conceber a narrativa a partir de um sentido trivial, que considera um texto em prosa como um conjunto de enunciados sequenciados, mas, sim, como um tipo muito especial de discurso, consistente em uma narração, em que uma experiência humana é expressa em um relato. Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 20), concebem a narrativa como:

[...] una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que – mediante un proceso reflexivo – se da significado a lo sucedido o vivido [...].¹⁰

Por conta dessa particular reconstrução da experiência – aquela experiência que passa de pessoa a pessoa e que nutre os narradores –, para Benjamim (1994, p. 204), a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...]”. Assim, mediante um processo reflexivo, pode-se dar significado ao vivido.

Um elemento crucial em uma narrativa é o enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012) ou a trama (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Para os autores, é o enredo/trama que dá coerência e sentido à narrativa, e também propicia unidade e inteligibilidade à multiplicidade e à heterogeneidade de acontecimentos. Esse elemento é central, pois, ao narrar – ato que se estabelece de acordo com cada indivíduo –,

¹⁰ [...] uma experiência expressada como um relato; por outro (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise dos dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagmático da linguagem), pela qual – mediante um processo reflexivo – se dá significado ao acontecido ou vivido.

a pessoa conta uma história que só será compreendida pelo ouvinte ou pelo leitor, caso tenha sentido e coerência. Havendo esses elementos, um fato histórico, um acontecimento educacional, um romance, uma peça teatral, poderão produzir deslocamentos, tanto no entrevistador/ouvinte como no entrevistado/narrador.

A utilização das narrativas de vida mostra-se particularmente eficaz, pois, com elas, se produzem dados empíricos em conformidade à formação das trajetórias (BERTAUX, 2010). As narrativas possibilitam identificar os mecanismos e os processos por meio dos quais os seres humanos chegaram a uma dada situação, como se dedicam para administrá-la e até mesmo superá-la.

Para Bueno (2002), as narrativas têm um caráter subjetivo, intencional e não linear. A relação de comunicação é estabelecida, e nela as emoções, os sentimentos, os desejos e as histórias particulares podem aparecer com menos ou mais intensidade, dando espaço a múltiplas interpretações.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. (BUENO, 2002, p. 20)

A narrativa pressupõe um interlocutor, alguém que se coloca à escuta do outro; há uma intencionalidade comunicativa, segundo a autora. Então, “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social [...]” (BUENO, 2002, p. 17). Amparados em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), acreditamos

que as práticas humanas sociais têm histórias e que os sentidos dessas práticas só podem ser entendidos dentro de uma unidade narrativa da vida.

É pelos entendimentos expostos que a discussão que realizamos neste texto versa sobre os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação de professoras da educação infantil; formação esta que está inscrita numa trajetória composta de momentos, etapas que são influenciadas por experiências-referências e grupos-referências.

As inquietações sobre esta temática giram em torno do nosso entendimento de que vivemos um processo histórico de formação com altos e baixos, que abrange a educação básica, perpassando pelo ensino superior, e continua em serviço; e durante este percurso os professores constroem projetos de resistência, abandono e/ou de permanência na profissão docente.

A seguir analisaremos os projetos de si que as professoras que nos concederam as entrevistas constroem ou estão construindo.

Os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação docente: planos para o futuro

Fazer projetos e desfazer-se deles tem sido uma das marcas do humano. Sejam planos a curto ou a longo prazo, o ser humano consegue construí-los. Entretanto, muitos são os medos, que, para alguns, são usados como cautela; para outros, como empecilhos, impedindo prosseguir com esse ou aquele planejamento.

Quantos de nós, professores, ainda mais no atual cenário ao qual a educação brasileira tem sido levada por políticas reacionárias e extremistas, resistem às adversidades da profissão, lutam pela valorização e continuam na docência, em sinal de crença em um futuro

melhor para seus estudantes e também para si? E quantos são os outros que permanecem – pelo medo de sair, pelo receio do desconhecido ou pela limitação construída em suas potencialidades, por séculos e séculos?

Essas e tantas outras questões vêm sendo narradas em muitas pesquisas (auto)biográficas, as quais concebem os projetos de si como as análises sistemáticas dos projetos que uma pessoa tinha em uma determinada época ou dos planejamentos atuais em relação ao futuro. Utilizando essas análises, o narrador faz um balanço sobre as possibilidades de ação, os desejos e os sonhos que tinha no passado ou que tem no presente. Weller (2009, p. 9) indica: “Trata-se geralmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte”.

Nesse sentido, pensar a atividade biográfica é pensá-la para além do discurso, das formas orais ou escritas de um verbo realizado. E, quando essa atividade é pensada pelo sujeito se projetando no hoje ou no futuro, podemos encontrar “[...] uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

A partir das narrativas orais das professoras entrevistadas, podemos dizer que fazemos nossas avaliações do que sonhávamos e do que queremos para nossa vida. Além do mais, com as possibilidades que temos, vamos organizando nosso futuro, fazendo planos e almejando melhoras que outrora não tínhamos. Isso faz com que o ser humano produza teorias biográficas para o curso de sua vida.

Esse tipo de produção está estampado nas narrativas de Elizangela. A professora, que atualmente tem 38 anos de idade, tinha um sonho de ser veterinária e descreve as possíveis situações que o fizeram nascer:

Pela minha vida no campo e também porque meu pai tem fazenda até hoje, com criação de gados, trabalha na roça... Eu acredito que foi por isso, e também porque é uma profissão que admiro muito. Porém, tive que partir pra Biologia que era algo próximo e eu gostava mais do que Pedagogia, só que resolvi fazer os dois ao mesmo tempo. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2014)

Mesmo se aproximando de seu sonho inicial, Elizangela foi obrigada a abandonar o curso de Biologia porque era diurno e precisava trabalhar para se sustentar; decidiu cursar Pedagogia, que era um curso noturno. Ela assumiu a postura de muitos estudantes que iniciam um curso não pelo desejo próprio, mas para ter um diploma de ensino superior.

Só que mudanças podem ocorrer, e as pessoas também podem mudar. Ademais, o desejo atual de Elizangela é outro, seus planos para o futuro são bem diferentes daqueles que tinha quando era uma adolescente recém-saída da educação básica. Ela traça seu futuro com clareza e cautela, sabendo que suas ações devem ser bem planejadas e não acidentais.

Penso em ser professora de Educação Infantil temporariamente, mas por um período longo, porque assim... Eu acho que não vou continuar tentando, até mesmo pela falta de tempo, pois fazer faculdade agora e trabalhar não vai sobrar tempo pro cursinho, nem pra estudar em casa para outros concursos, então, como eu decidi, vou fazer outro curso superior e pretendo fazê-lo em uns quatro anos e meio, assim será esse o tempo que pretendo ficar na Educação Infantil. É isso que tenho em mente hoje, não sei se vai mudar, como andou mudando bastante antes. (ELIZANGELA, EN, 09 de jul. de 2013)

Parece que a professora não pretende mudar de planos, pelo menos até agora, pois na segunda entrevista concedida foi mais enfática ao se referir a seu futuro. Seu discurso reforça seu projeto biográfico e sua decisão como pessoa e profissional, que é:

Em relação ao meu futuro, ainda continuo com o mesmo pensamento: eu não pretendo me apo-

sentar na Educação Infantil. Meus planos são sair, mesmo em longo prazo, mas ir pra outra área. Essa decisão já foi tomada, desde o dia que fiz o concurso. Encaro como algo temporário. (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014)

Elizangela deixa indícios dessa sua decisão, quando discute o estado de greve que os professores da rede municipal de Imperatriz viveram. Para ela, a penúltima greve, ocorrida entre os meses de maio e junho de 2013, não trouxe muitos benefícios para os professores; já na realizada de junho a setembro de 2014, ela e suas colegas de trabalho decidiram não fazer parte, pois desacreditavam dos constantes governos e suas políticas de valorização da profissão docente. “Para mim essa greve não vai dar em nada, por isso tenho mais certeza de que meu tempo aqui será pouco, por isso estou buscando outros meios de ir para outra área” (Diário de pesquisa, 05 abr. 2014).

A qual área Elizangela quer aderir? Por qual motivo ela não quer mais ser veterinária, tampouco permanecer na educação? Para nossa surpresa, a professora já vinha pensando sobre essa área há tempos e acredita que, ingressando no mundo do Direito, poderá viver melhor financeiramente, como muitos jovens também pensam. Ela relata: “estou indo pelo lado prático [financeiro], pois durante e depois que terminei a faculdade, eu fazia cursinho e concursos federais e neles há muito conteúdo na área do direito, por isso ano que vem pretendo fazer faculdade de Direito” (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Caso semelhante é o de Kelly, uma professora com 34 anos de idade. Mostrando as teorias que orientam suas ações, ela deixa claro que queria ser farmacêutica, mas, como esse curso só havia em faculdades particulares, desistiu de seu sonho e entrou em Pedagogia, mesmo sem querer. Atualmente, seu pensamento é outro, as relações que estabeleceu foram outras, por isso, hoje, ela escolheria o curso de Direito.

Considerações como essa de Kelly nos revelam que as pessoas não são seres lineares, podem mudar de ideia, pensar de modo diferente, pois não são seres a-históricos. Essa é uma ponderação que os seres humanos fazem, porque passamos por situações que podem nos direcionar a tomar decisões que antes não pensávamos necessárias. Ou ainda por resoluções que imaginávamos, sim, mas que estávamos postergando até o momento em que não houve mais como prorrogar.

Entretanto, Kelly vai permanecendo na profissão docente até o momento da despedida, pois seus planos para o futuro não incluem a estabilidade na educação – suas metas são outras, como revela em seu projeto biográfico:

Hoje eu estudo pra fazer concurso em outras áreas e se eu conseguir passar eu saio da educação pra ficar em outra área. Mas, enquanto isso, fico por aqui. A gente tem sempre que buscar o melhor e eu busco e vou tentando. Porque a educação é bom de um lado, mas do outro é deficiente, precária. (KELLY, EN, 09 jul. 2013)

Ao contrário, Bia (44 anos de idade), Terezinha (56 anos de idade) e Graça (61 anos de idade) consolidaram-se na Educação Infantil. Seus sonhos foram concretizados, e hoje elas sentem-se realizadas como professoras da Educação Infantil. O caso de Terezinha é o mais representativo. Ao narrar sua conquista, Terezinha emociona-se e chora, contando ao pesquisador o quanto é importante para ela lecionar nessa fase do ensino: *“Sinto-me tão emocionada por ser professora [choro], porque era meu sonho e eu consegui, consegui realizar meu sonho. Fico tão emocionada... Porque eu gosto!”* (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

Ao mesmo tempo, ela dá indícios que remetem ao processo de feminização do magistério, apontado por Chamon (2005). Uma das ideias criadas para justificar a inserção de mulheres no espaço público do trabalho é sua predesinação à maternidade. Assim, se as mulheres

nasceram para ser mães, por consequência, podem ser professoras, pois as características esperadas de mães e de professoras de crianças de tenra idade são as mesmas.

Terezinha, que nunca teve filhos, vê seus alunos como seus filhos, crianças que ela tem a obrigação materna de cuidar, educar, ensinar, nem que seja só por quatro horas diárias. Sua narrativa nos mostra bem esse sentimento: *“quando eu chego à minha sala de aula eu fico ansiosa esperando as crianças. Não gosto que falem, me sinto aquela PROFESSORONA, me sinto a mãe deles... Aqui na Educação Infantil é minha vida”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Estaria Terezinha legitimando os achados de pesquisa de Chamon (2005) e tudo o que circula no cotidiano sobre a Educação Infantil, ou ela transfere para seus alunos o sentimento materno que ela foi criando desde a sua infância? Uma questão complexa de ser respondida, mas acreditamos que Terezinha consiga indicar caminhos para uma possível reflexão sobre sua atuação docente. Um deles é a resistência a abandonar essa fase da educação básica. Se sua vida é a Educação Infantil, se, até em sua casa, ela conversa com seu marido sobre seus alunos, tem todo o sentido ela ser taxativa: *“Nem que me pagassem mais pra eu ir pra outro lugar [outra etapa da educação básica] eu não iria”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Fica claro para nós que o futuro de Terezinha e de tantas outras professoras da Educação Infantil é o presente. Permanecer na Educação Infantil é uma maneira de resistir às dificuldades que outras etapas da educação básica podem revelar ou, ainda, resistir para não se conhecer e saber que podem mais, que podem se aventurar em novos territórios nunca antes explorados. E, ainda, talvez resistam porque querem continuar contribuindo para essa etapa da educação básica brasileira, sem o receio de que pensem ser esse um trabalho menor, pois, pelo contrário, ele é mais com-

plexo do que o de outras etapas da educação básica.

As narrativas de Bia, Marta e Terezinha revelam que as influências do universo das relações familiares, como contexto, são as mais evidentes para a escolha da profissão docente. Ao contrário de Elizangela e Kelly, as outras professoras defendem a ideia de terem um dom para ensinar, ou terem uma vocação para ser professora da educação infantil.

Dom e vocação, duas características fortes e que um dia já foram naturalizadas, para as mulheres que exerciam ou ainda exercem a docência na Educação Infantil e, também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Predicados que, por muito tempo e até hoje, a sociedade atribui às mulheres professoras para distingui-las dos professores, pois estes são os profissionais, mas elas são apenas mulheres que praticam tarefas semelhantes àquelas do espaço privado. Usam as escolas ou a sala de aula que trabalham como uma extensão do lar (CHAMON, 2005).

Entretanto, Valle (2006) analisa a dinâmica que determina a escolha da carreira docente a partir de representações de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora supõe que a escolha do magistério seja impulsionada por razões que podem ser circunscritas histórica e geograficamente. Com isso, alerta:

[...] sobre o dom, não podemos mais nos basear somente na noção clássica, que o confunde com as idéias de disposição inata e natural, de bênção ou de graça, e que o associa a abnegação e sacrifício [...]. Igualmente, não se pode mais recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso como razão única das escolhas profissionais [...]. (VALLE, 2006, p. 182)

Sustentada em Pierre Bourdieu (1930-2002), a autora defende a tese de que, se a escolha profissional é fruto da doação e da vocação, “implica inevitavelmente ligações afetivas no

nível da relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão [...]” (VALLE, 2006, p. 182-183). Ou seja, quando se inculca nas mentes das professoras ou das futuras professoras a noção de adesão ao magistério via dom ou vocação, as ligações descritas anteriormente estão permeadas pela submissão e pela autoridade e “se expressam na linguagem da obrigação: *obrigado, ele obriga, faz obrigado, cria obrigações, institui uma dominação legítima* [...]” (2006, p. 183, destaques da autora).

De todo modo, pensando como Valle (2006) ou com os pés na noção clássica de dom ou vocação, precisamos entender como as professoras pensam sua estada na profissão docente, como planejam suas ações futuras e possíveis mudanças, ou ainda a permanência na profissão. Para isso, pensamos que as narrativas, como dispositivos de assunção da voz das docentes, sejam uma alternativa plausível.

As narrativas têm um caráter subjetivo, intencional e não linear (BUENO, 2002). A relação de comunicação é estabelecida, e nela as emoções, os sentimentos, os desejos e as histórias particulares podem aparecer com menos ou mais intensidade, dando espaço a múltiplas interpretações.

A utilização das narrativas de vida mostra-se particularmente eficaz, pois, com elas, se produzem dados empíricos em conformidade à formação das trajetórias (BERTAUX, 2010). Elas possibilitam identificar mecanismos e processos por meio dos quais os seres humanos chegaram a uma dada situação, como se dedicam a administrá-la e, até mesmo, superá-la. E, ainda, que sonhos vão alimentando e/ou desfazendo.

Clarice Lispector (1920-1977) resume bem o sentimento que temos sobre nossos sonhos. Ao escrever seu poema “O sonho”, faz-nos re-

fletir, coloca-nos em xeque naquilo que somos e naquilo que queremos ser.

Sonhe com aquilo que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas. (LISPECTOR, 2013, p. 226)

Os sonhos nutrem nossas vidas, regam e vão semeando esperanças de felicidade, doçura e conquistas possíveis. São vitórias que selam os desejos de quem busca e tenta sempre e, mesmo sabendo que não será fácil essa trajetória, não perde as esperanças e acredita que muitas marcas vão nos constituindo, mostrando-se até mesmo nas ações.

Portanto, ao reconhecer a importância dos outros, vemo-nos como seres coletivos, que não nascem para estar sozinhos neste mundo, mas em comunhão, aprendendo e ensinando, errando e acertando, tentando e nos arriscando para construir nossa trajetória de formação. Desse modo, encarar nossas dificuldades, nossos medos e nossa incompletude é o que nos faz humanos e, por conseguinte, nos permite perceber que precisamos dos outros para nos ajudar a diminuir nossas angústias e fragilidades.

Por isso, como afirma Dominicé (2010, p. 86-87): “as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram [ou ainda exercem] influência no decurso da existência [...] são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso da vida”. Pensamos ainda que as marcas deixadas pelas pessoas em

nossa trajetória de vida, de alguma maneira, impactam nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisão, e podem ser vistas em nossas ações.

Para finalizar...

O recorte aqui apresentado analisou as avaliações que professoras que atuam na Educação Infantil fazem de suas trajetórias. São histórias marcadas por sonhos e realizações como professoras, mas também por passagens transitórias pelo magistério, pois não se identificam com a profissão ou se ressentem com as tensões vividas no cotidiano escolar.

São histórias semelhantes às de tantas outras professoras e também de estudantes que cursam a Pedagogia por falta de opção ou por influência de família e amigos. Muitas delas, inseridas na profissão, podem ou não aderir à docência. Quando essa adesão não ocorre, a permanência na docência pode se transformar em momentos de insatisfação e constante tensão. No entanto, as duas professoras participantes desta pesquisa que declararam estar transitariamente na docência afirmam que cumprem seus papéis da melhor forma possível.

O cotidiano da escola é sempre complexo; a sala de aula, principalmente da Educação Infantil, exige amorosidade e cuidado com as crianças. No entanto, assumir tais características não significa aceitar o discurso do dom ou da vocação, mas reconhecer que o professor que atua nessa faixa etária é um profissional da educação e, portanto, precisa ser tratado como tal.

Conhecer as trajetórias de professores é fundamental para quem atua como formador nos cursos de Pedagogia, como é o nosso caso, pois se trata de vencer o desafio de possibilitar que os graduandos adiram à profissão docente e se assumam como professores desde a formação acadêmica.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC/FCH, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.
- GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. p. 1-10.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.
- LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. São Paulo: Rocco, 2013.
- MOURA, Jônata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educa-**

ção: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEIXAS, Paulo Castro. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: LEITE, Laurinda et al. (Org.). **Didática e metodologias da educação**. Braga: Departamento de Metodologia da Educação/Universidade do Minho, 1997. p. 909-919.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEG-

GI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai./ago. 2006.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Recebido em: 21.03.2019

Aprovado em: 20.08.2019

Jónata Ferreira de Moura é Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCSST). Membro do Grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPeM). e-mail: jonatamoura@hotmail.com

Rua Urbano Santos, S/N. Bairro Centro. Imperatriz, MA. CEP: 65900-410. Telefone: (99) 35296000, Ramal: 61.

Adair Mendes Nacarato é Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora Doutora da Universidade São Francisco (USF). Membro do Grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPeM). e-mail: adamn@terra.com.br

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. Centro. Itatiba, SP. CEP: 13251-040. Telefone: (11) 45348000, Ramal: 8146.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO VAQUEIRO SERTANEJO CONTADAS POR SUAS NARRATIVAS DE VIDA

■ EDNALVA DE ARAÚJO QUEIROZ

<https://orcid.org/0000-0002-3437-943X>

Universidade do Estado da Bahia

■ LARISSA SOARES ORNELLAS FARIAS

<https://orcid.org/0000-0002-8994-0829>

Universidade do Estado da Bahia

■ EDLEUSA NERY GARRIDO

<https://orcid.org/0000-0002-3458-9699>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo psicossociológico sobre figuras do masculino sertanejo, inspirado nos constructos da psicologia social e da psicanálise, para exemplificar como a análise de fragmentos de narrativas de vaqueiros figuram como representações psico-socioculturais que se fundam na história, na cultura, mitos e ritos, que partem do universal e se especificam na construção subjetiva do homem do sertão. A análise do material considerou a sobreposição do Édipo freudiano às estruturas da jornada do herói e da lida com o gado, e a identificação da feitura do próprio nome como objetivo final e destinação da saga. A formação do povo brasileiro, especialmente do sertanejo da primeira metade do século XX, caracterizou-se pela usurpação dos territórios aos povos originários e pela alienação dos corpos negros à terra africana. A vivência da violência institucional e da desigualdade social são superadas simbolicamente pela pega do boi, o Pai com o qual o vaqueiro se identifica, por sua liberdade de gozar do corpo da mãe-terra. Mas é ao Pai, dono da terra, que o vaqueiro pede sua afiliação e reconhecimento. Para o vaqueiro, a superação do sofrimento pelas condições de vida e seu alijamento de uma cadeia simbólica de poder passam pela atualização permanente do mito do herói.

Palavras chave: Representações sociais. Narrativas. Vaqueiro. Complexo de Édipo. Mito.

ABSTRACT **SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE SERTANEJO COWBOY TOLD THROUGH THEIR AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES**

This paper comprises a psychosociological study on the character of the male *sertanejo*, inspired by the constructs in social psychology and psychoanalysis, to illustrate how the analysis of fragments of cowboy narratives figure as psychosocial-cultural representations that are based on the history, the culture, the myths and the rites that stem from the universal, and become specific through the subjective construct of the man from the Brazilian outback (*sertão*). The analysis of the material considered the overlapping of Freud's Oedipus for the structures of the heroes' journey and managing the cattle, and the identification of the making of the name itself as the final objective, and the destination of the saga. The development of the Brazilian people, especially the *sertanejo* of the first half of the 20th century, is characterized by the usurpation of the first-nation peoples' lands, and by the alienation of black bodies from African lands. The experience of institutional violence and social inequality are symbolically overcome by hunting the ox, the Father with whom the cowboy identifies, due to his freedom to enjoy the body of the mother earth. However, it is the Father, landowner, to whom the cowboy asks for patronage and recognition. To the cowboy, the ability to overcome the suffering from the conditions of life and its jettisoning of a symbolic chain of power are bound to the continuous updating of the hero myth.

Keywords: Social representations. Narratives. Cowboy. Oedipus Complex. Myth.

RESUMEN **REPRESENTACIONES SOCIALES DEL VAQUERO SERTANEJO CONTENIDAS POR SUS NARRATIVAS DE VIDA**

Estudio psicosociológico sobre figuras del masculino *sertanejo*, inspirado en los constructos de la psicología social y del psicoanálisis, para ejemplificar como el análisis de fragmentos de narrativas de vaqueiros figuran como representaciones psico-socioculturales que se fundan en la historia, en la cultura, mitos y ritos, que parten del universal y se especifican en la construcción subjetiva del hombre del *sertão*. El análisis del material consideró la superposición del Edipo freudiano con las estructuras de la jornada del héroe y de la lucha con el torpe, y la identificación de la hechura del propio nombre como objetivo final y destino de la saga. La formación del Pueblo brasileño, especialmente del *sertanejo* de la primera mitad del siglo

XX, se caracterizó por la usurpación de los territorios a los pueblos originarios y por la alienación de los cuerpos negros a la tierra africana. La vivencia de la violencia institucional y de la desigualdad social son superadas simbólicamente por la caza del buey, el Padre con el que el vaqueiro se identifica, por su libertad de gozar del cuerpo de la madre-tierra. Pero es al Padre, dueño de la tierra, que el vaqueiro pide su afiliación y reconocimiento. Para el vaqueiro, la superación del sufrimiento por las condiciones de vida y su alineamiento con una cadena simbólica de poder pasan por la actualización permanente del mito del héroe.

Palabras clave: Representaciones sociales. Narrativas. Vaquero. Complejo de Edipo. Mito.

O enlace entre construtos psicanalíticos e a teoria das representações sociais dá-se no sentido de que esta tem a particularidade de ser transversal (JODELET, 2014), dizendo respeito ao fato de que a pesquisa no campo social nos convida a um olhar interdisciplinar com vistas a um entrecruzamento dos diversos campos do conhecimento, na tentativa de explicação dos fenômenos relacionais. Nessa perspectiva, recorreremos a um artigo de Denise Jodelet (2014, p. 2-3), “a propósito dos jogos e estratégias de saber na Educação Terapêutica de pacientes”, quando a autora faz referência à diferença entre os conceitos de pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade:

Enquanto que a pluridisciplinaridade diz respeito à justaposição de diferentes abordagens disciplinares, possibilitando a cada uma e sem interação com as outras, um ponto de vista sobre o fenômeno estudado, a interdisciplinaridade estabelece conexões entre os conceitos, os instrumentos de análise e as interpretações próprias a cada disciplina. O que supõe uma discussão entre as disciplinas para ajustar seus conceitos, instrumentos e interpretações (Charaudeau, 2010). Tratando-se do saber experiencial dos pacientes, a nova situação criada pelo movimento de democratização sanitária, chama para este diálogo. Charaudeau propôs facilitar a colocação da interdisciplinaridade recorrendo aos conceitos e instrumentos transversais

aplicadas à problemáticas bem circunscritas. No caso que nos interessa, a questão é de determinar quais são os instrumentos conceituais susceptíveis de assegurar a interdisciplinaridade tratando-se do estudo do saber experiencial. (JODELET, 2014, p. 2-3)

Como afirma Denise Jodelet (2014), em se tratando de “saber experiencial”, tomemos aqui o conceito de “saber experiencial”, “alternativo”, como representado pelo relato da vivência singular de cada sujeito. Procuraremos identificar, como afirma a autora citada, quais são as chaves conceituais susceptíveis de assegurar a interdisciplinaridade na compreensão do fenômeno observado.

Denise Jodelet discute, no referido artigo, os instrumentos conceituais susceptíveis de assegurar essa interdisciplinaridade. Sabemos que é próprio à teoria das representações sociais ser transversal. Jodelet (2014) ratifica, nesse artigo, como o saber experiencial e científico tornam-se fundantes da compreensão dos contextos que envolvem o campo da saúde física e mental do sujeito humano, por exemplo, existindo igualmente uma forte relação com as representações, a partir do ponto de vista histórico e lógico (JODELET, 2014).

A propósito do saber experiencial, este que nos interessa mais particularmente, quando nos defrontamos com os relatos dos sujeitos,

uma definição bem particularizada é trazida por Jodelet:

[...] o saber experiencial é entretanto reconhecido e identificado, ele é levado em consideração na relação clínica, servindo de base de referência para a compreensão e acompanhamento dos pacientes; ele é estudado como forma de conhecimento e situado face a outras formas de doenças; ele é acompanhado nos seus aportes originais, no valor de suas contribuições face às insuficiências do saber sapiente. (JODELET, 2014, p. 4)

Denise Jodelet (2014) sustenta ainda o interesse de entendermos como o saber experiencial dos sujeitos pode revelar incidências no campo da psicologia da saúde e de suas representações.

O saber experiencial, autêntico, porta sua própria bagagem de crenças. Nesse sentido, a possibilidade de vivenciar o dispositivo terapêutico de fala, nas confrontações com relatos de outros sujeitos, em situações similares, poderia ser um veículo de construção de uma identidade singular a partir do campo social que ajudaria a elaborar os enclaves ocasionados por um mau encontro com a realidade.

Enquanto ela se aplica à percepção da vida cotidiana, a noção de teoria subjetiva apresenta afinidades com a noção de representação social, pelo fato de que reenvia aos saberes e aos esquemas de explicação e de interpretação forjados pelos sujeitos e que se refletem nas condutas (JODELET, 2014).

Na continuidade dessa fala sobre o entrelaçamento e a transversalidade da teoria das representações sociais e outras disciplinas, damos destaque à teoria psicanalítica e como pano de fundo e objeto, falaremos de sertão, de sertanejos e sertanejas.

Inicialmente, devemos informar que este texto é orientado por algumas “certezas”. A primeira refere-se à importância do meio geográfico e social na constituição dos sujeitos e na

construção de identidades (LANE; CODO, 1984; MARTINS, 2007); a segunda assevera a importância dos símbolos e mitos na vida dos sujeitos, como elementos catalizadores de demandas subjetivas e inconscientes. Dessa forma, a construção das subjetividades tem por base as inter-relações dentro de uma comunidade histórica e geograficamente determinada e vale-se da construção de estruturas simbólicas e de um imaginário que, ao permearem a prática, permitem que os sujeitos atuem segundo certos códigos.

A influência do social na subjetividade é confirmada em diferentes áreas de estudo, como a psicanálise, por exemplo. Sales (2005) comenta que, “durante a década de 1940 duas questões centrais foram alvo das preocupações de Lacan: a determinação da dimensão social sobre a experiência psíquica e as funções do complexo e da *imago*¹ no processo de constituição do sujeito” (SALES, 2005, p. 114). No entanto, “não deixa de ressaltar a determinação exercida pela *dialética social*”, mas suas preocupações se voltam preferencialmente para a “atenção especial a fatores estritamente psíquicos resultantes da insuficiência fisiológica do ser humano quando de seu nascimento” (SALES, 2005, p. 114).

Quanto à importância dos mitos e símbolos na vida dos indivíduos, sabe-se que uma das funções da mitologia, se não a principal, tem sido a de conduzir os sujeitos – sua mente, seus sentimentos e seu poder de ação – na ultrapassagem dos limiares (críticos) das duas primeiras décadas para a idade adulta

1 Termo introduzido por Carl Gustav Jung, em 1912, para designar uma representação inconsciente através da qual um sujeito designa a imagem que tem de seus pais. [...] Em sua primeira teoria do imaginário, de 1938 e, sobretudo em *Os complexos familiares*, Jacques Lacan associou a *imago* ao complexo, como seu elemento constitutivo. Para Lacan a *imago* era o fator que permitia compreender a estrutura de uma instituição familiar, presa entre a dimensão cultural que a determina e os laços imaginários que a organizam (ROUDINESCO, PLON, 1998).

e da velhice para a morte. Por essa razão, os mitos são universais e espelham os diferentes momentos da vida humana através de símbolos também universais (CAMPBELL, 2003).

Para que se possa entender a influência do meio social e do meio natural na formação das subjetividades, faz-se necessário um olhar retrospectivo sobre a formação desse povo, que é “antes de tudo, um forte”. Nesse sentido, cabe estabelecer os entrelaçamentos entre a história de sua formação e o ambiente natural específico que conformou a experiência do homem e da mulher sertanejos, em formas diferenciadas de ser e estar no mundo.

Para o historiador Erivaldo Fagundes Neves (2019), a construção do espaço/região pela comunidade implica em articulações sociais interativas e complementares, em sentimentos de pertença e de identificação e, portanto, resulta na construção de uma identidade social. Nessa ótica, espaço e região significam mais que a simples demarcação de um território geográfico. Suas fronteiras físicas são difusas porque sua construção e sua compreensão envolvem outros parâmetros, como o tempo, as relações sociais intra e extra região, etnias, cultura, atividades econômicas e políticas. Por consequência, o componente histórico que lhe dá especificidade confere singularidade ao espaço/região em relação a outras regiões que lhe são antípodas.

O sertão, como região específica,

[...] pressupõe a identidade dos poderes nele exercidos, das manifestações que exprimem sua dimensão e dos registros ou memórias que expressam as reações do grupo social a ele submetido. Enfim, das tradições nele imaginadas, sentidas e urdidas por um grupo social específico. (FAGUNDES NEVES, 2019, p. 13).

O sertão, do qual falamos, corresponde ao semiárido nordestino, incluindo, na Bahia, as áreas de cerrado a Oeste, e excetuando o Agreste e a Zona da Mata, regiões litorâneas.

Caracteriza-se principalmente pelo bioma *caatinga*, do tupi “*Caá tinga*, mato rasteiro e esbranquiçado” (DIAS, 1858, p. 35) e, segundo o Ministério do Meio Ambiente, corresponde a 11% do território nacional, englobando Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e o norte de Minas Gerais. O clima é semiárido, com temperaturas elevadas (médias anuais entre 25°C e 30°C) e um sistema de chuvas irregular, com prolongados períodos de estio.

Na Bahia, o semiárido engloba 278 Municípios – mais da metade dos municípios baianos – com uma área de 446.021 Km², segundo dados da SUDENE e se estende na faixa centro-oeste do Estado.

De início, o sertão era densamente povoado quando se deu o processo de ocupação pelo europeu, que se caracterizou por uma profunda violência na apropriação das terras e dos corpos. Iniciado no litoral, aprofundou-se sertão adentro, alargando as fronteiras territoriais de dominação da coroa portuguesa e a subjugação dos povos originários, muitos expulsos das regiões mais próximas à costa – Zona da Mata e Agreste.

Até o século XVI, a presença indígena em terras sertanejas era marcada por uma diversidade de etnias, apesar da dificuldade dos historiadores, em definir as populações por território. As observações que sobreviveram, devem-se inicialmente a von Martius e aos padres que estudaram as línguas faladas à sua época. Luís Henrique Dias Tavares (2008), “com cautelas e reservas”, sugere uma distribuição dos povos originários no sertão da Bahia: no vale do São Francisco e do afluente Paramirim, os Tabajaras – grupo Tupi deslocado do litoral pelos europeus; os Aimorés e Botocudos na região do Rio de Contas; os Maracás na região do Rio Paraguaçu e Serra do Sincorá; a região de Rodelas e caatingas do Rio Salitre eram ocupadas pelos Kariri, ou

Kiriri, às margens do São Francisco ficavam os Caiapó; e mais ao Oeste, na região do Rio Carinhanha, localizavam-se os Chicriabá e Acroá.

O Tupi litorâneo denominava esses povos como Tapuios – “povos de língua enrolada”, não falantes do tupi-guarani, inimigos – identificados como “índio bravo”, arredo à civilização, numa imagem assimilada pelo colonizador (FIALHO, 2013).

A partir do século XVII, inicia-se o processo crescente de dominação e redução desses povos, pela ação de missionários capuchinhos (e jesuítas) e mais tarde a invasão sistemática por fazendas curraleiras, em sua maioria vinculadas à Casa da Torre, o que originou revolta das populações indígenas, no que ficou conhecido como a Guerra dos Bárbaros, sufocada com o extermínio de grande parte da população indígena (FIALHO, 2013).

A imigração forçada do negro africano iniciou-se imediatamente após a chegada dos portugueses ao litoral e a implantação dos primeiros engenhos, num período estimado “não muito antes de 1549, nem muito depois de 1550” (TAVARES, 2008, p. 54).

A escravização de negros e indígenas provocou uma série de revoltas e fugas contínuas, com formação de quilombos ainda remanescentes no interior da Bahia. Desses, destaca-se Palmares, por seu tamanho, organização e duração, situado na região do Agreste.

A associação entre o ideal de liberdade, o isolamento e a marginalidade, resultou, em muitos momentos, em alianças entre indígenas e negros, o que os colocava, até certo ponto, fora do controle colonial, como é o caso da “fronteira fechada” no Agreste, devido à localização e zona de influência de Palmares (FIALHO, 2013).

Em meados do século XIX, a Lei de Terras – extinguindo a herança das sesmarias coloniais – determinou um incremento da “corrida carto-

rial” dos herdeiros do sertão para a aquisição e a manutenção de domínios territoriais, ampliando significativamente o controle sobre as populações e os recursos (FIALHO, 2013). Após 1888, o maior controle territorial, com a implantação de fazendas de gado, agrícolas e áreas de mineração, permitiu a ocupação ordenada de espaços e a formação de núcleos urbanos alimentados por populações vindas de centros urbanos maiores, criando camadas sociais intermediárias, entre o dono da terra e o trabalhador rural – livre, agregado, posseiro ou meeiro.

A sobreposição de fatores, tais como população esparsa, abundância de terra (não controlada) e hierarquia social rígida, e uma combinação de condições históricas específicas geraram o trabalho servil, que se perpetuou em modalidades compulsórias de trabalho, mesmo em vista de uma ordem jurídica liberal (LINHARES, 1996), como se deu até o século XIX e parte do século XX, em uma estimativa otimista.

O sertanejo da primeira metade do século XX, por seu isolamento histórico, cultivava valores e códigos que remontam aos séculos anteriores e em muitas medidas, até meados do século XX, ainda prevaleciam no sertão características do período colonial, tanto nos costumes, quanto nas relações sociopolíticas e econômicas. Pelo menos até a ascensão de Vargas ao poder, a hierarquia social sertaneja garantia o domínio dos territórios, dos recursos e do mando local, por famílias cujo poder se mantinha graças a alianças políticas, à detenção dos meios de produção – terra, garimpos, gado, mão de obra escrava ou livre – e às forças paramilitares (jagunços) que de alguma forma mantinham a estabilidade do sistema, cuja origem derivava-se dos morgados. Assim se forjou uma sociedade com fortes características patriarcais, “altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre escravos e senhores, entre ‘bran-

cos' e 'caboclos'" (FALCI, 2006, p. 242), cuja modernização se deu tardiamente. A hierarquia, tanto quanto na "civilização", baseava-se na riqueza, que permite o reconhecimento social, sustentava-se no gênero e validava-se pela cor da pele, formando uma cultura fechada que preservava esses valores (FALCI, 2006), num mundo que nasceu masculino, cujos códigos valorizam a honra, a coragem, a valentia e prezam o uso da força física e da violência, como símbolos de virilidade. A mulher do vaqueiro, por exemplo, situava-se nas posições mais inferiores dos estratos sociais, pelo gênero, pela cor da pele, pela falta de bens (FALCI, 2006).

Os povos tradicionais do semiárido – índios e negros – cujas culturas formam a base da cultura sertaneja têm uma estreita vinculação com a terra. Um dos seus traços marcantes é a grande intimidade com os fenômenos da natureza, o que ainda permite ao sertanejo identificar a proximidade da chuva, por exemplo, pela floração do mandacaru; pela auréola de névoa em volta da lua, ou do sol; pela mudança no comportamento das formigas (OLIVEIRA, 2006). Outro traço é uma forma de pensamento que permite a quase indistinção entre natureza e sobrenatureza, entre matéria e espírito, entre o fato e o encantamento, o que lhes permitia atuar segundo critérios distantes do pensamento ocidental, urbano. Ilustrativo desse ponto de vista é a fala de Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (KOPENAWA; ALBERT, 2015), marcando a vivência do sobrenatural vinculado aos elementos da natureza – mato, bichos, humanos, lugares:

Você vai pensar: 'Haixopë! É essa mesmo a história dos espíritos!' E, mais tarde dirá a seus filhos: 'Estas palavras são as de um Yanomami, que há muito tempo me contou como ele virou espírito e de que modo aprendeu a falar para defender sua floresta'. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64)

Uma estrutura de pensamento bastante próxima da indígena é a da população afro-descendente, onde o encantado e os valores ligados à proteção dos elementos da natureza, o respeito pela terra, são atestados por rituais e crenças do Candomblé, da Umbanda e do Jarê (este, uma mistura de tradições africanas e indígenas), nos quais são importantes o respeito e a reverência às divindades ligadas à terra, às águas, ao mato e aos elementos naturais representantes de uma ancestralidade comum. Em entrevista à Revista *Palmares*, em 2005, Makota Valdina, Makota Mangunzu do Nzo Onimboya deixa claro que "se não tiver água, se não tiver mata, se não tiver espaço de terra para a gente colocar o pé no chão, na terra, a gente não tem de onde tirar a nossa energia, a nossa força" (PALMARES, 2005, p. 76).

Essa estrutura de pensamento negra e indígena encontra ressonância na adaptação da religiosidade trazida pelo europeu às condições sertanejas. No sertão, o catolicismo europeu foi disseminado principalmente por missionários itinerantes, sem a aglutinação dos fiéis em igrejas, ausentes durante a maior parte do período colonial. Assim, a crença cristã é sobreposta ao arcabouço do pensamento das outras culturas, reforçando a incorporação do divino (do sagrado e do sobrenatural) ao cotidiano e ao mundano (SANTOS, 2013).

Assim, tem-se no sertão figuras emblemáticas dessa estrutura de pensamento, marcadas pela vivência do sobrenatural, pelo mito e pelo sagrado. O sertanejo espelha-se no vaqueiro, símbolo de força, virilidade, coragem e resistência. A mulher sertaneja, mais voltada para os mistérios da vida, é herdeira das bruxas medievais, parteira e rezadeira (embora existam também rezadores, muitos afamados).

Cabe lembrar que, por seu isolamento e marginalidade – no sentido literal de estar à margem da sociedade "civilizada" –, durante boa parte do século XX, as populações serto-

nejas viviam desassistidas, sem acesso aos serviços básicos de saúde, educação, saneamento, eletrificação. Essa ausência era suprida por aqueles que de alguma forma acumulavam conhecimentos empíricos suficientes para minorar os sofrimentos físicos e psíquicos.

Nessa ótica, males do corpo podiam (e ainda podem) ter origem em questões sobrenaturais e sua cura vinculava-se tanto a poderes (também) sobrenaturais, quanto ao uso de folhas, raízes e subprodutos animais e minerais. O mau-olhado, por exemplo, é diagnosticado por uma série de sintomas físicos, facilmente identificáveis – lassidão, desânimo, sonolência, inapetência. Sua cura depende inicialmente de uma série de rezas e benzeduras com folhas de arruda, *corana* ou outra:

Cum dois te botaro
Cum três eu te tiro
C'os poderes de Deus
E da Virge Maria.

Reza para tirar o mau-olhado. Dona Antoninha, rezadeira, Seabra. (Vivência de aprendiz de rezadeira, 1961)

Em latim *sacer, sacra, sacrum* é o sagrado. *Sacer* vem do latim *sancio*, que significa “tornar inviolável”, “proibir”. A palavra *sanskrit* significa “o que é sagrado” e “o que é iniciado pelo rito”. Este estudo intenciona abordar o sagrado que se depreende nas narrativas biográficas que fazem emergir as representações sociais do vaqueiro sertanejo. Escutar fragmentos de narrativas ancoradas numa perspectiva socio-histórica em torno da figura do vaqueiro sertanejo é ascender ao sagrado que marca a subjetividade do homem do sertão.

A figura emblemática masculina que marca o sertão é o vaqueiro. A ele cabia viver o mito do herói na lida diária.

O heroísmo vincula-se à realização de algo “além do nível normal de realizações ou de experiência” (CAMPBELL, 2007, p. 137), alguma coisa maior que o próprio sujeito. O herói é,

portanto, o sujeito comum, não havendo nada que aparentemente o distinga da coletividade da qual faz parte, mas que, em algum momento, se destaca do coletivo, realizando algo fora dos limites comuns.

Entender o herói na lida do vaqueiro implicou a necessidade de nos debruçarmos não apenas sobre o mito em si, mas também sobre o substrato psicanalítico que percorre o mito do herói – o complexo de Édipo, como roteiro da saga, e a *feitura do nome* como objetivo final do percurso heroico. O material que serviu de base para a pesquisa foi o conjunto de entrevistas com vaqueiros, realizadas pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – IPAC, sob coordenação do antropólogo Washington Queiroz, publicadas em 1987 e 1988, e o dossiê de registro do Ofício de Vaqueiro como patrimônio imaterial da Bahia, publicado em 2013.

O drama do herói sertanejo desenrola-se no cenário agreste da caatinga e tem como personagens a Mãe Terra, o Pai simbólico e mítico e o Filho herói. Se fôssemos seguir os elementos da tragédia grega, teríamos o coro da comunidade vaqueira e rural. Como todo drama e toda saga, esse também tem um desfecho, um objetivo a ser alcançado e pelo qual se empenha a vida. No caso do vaqueiro *incôrado*² cremos ser a construção de um nome e de uma identidade pela qual possa ser reconhecido.

Quando cheguê, foi a maió 'dmiração dos otro vaquero e incursive do patrão meu, d'eu trazê esses dois boi pro curral e dexá o outro 'marcado. [...] E foi a maió 'dmiração cum os patrão pur eu pegá esses três boi, e eu peguê. Vaqueiro Vitoriano Bispo dos Santos, Santa Bárbara. (QUEIROZ, 1987, p. 31)

A vaquerada ficaro tão emprazerada d'eu tê feito o trabalho – qu'eles num tava pudeno alcan-

2 O termo *incôrado*, ou encourado, literalmente coberto de couro, refere-se a seu traje de trabalho característico, totalmente desenvolvido em couro, menos usado atualmente como roupa de trabalho devido às novas formas de manejo do gado. Compõe-se de jaleco, gibão, guarda-peito, chapéu de barbela, alpercata testeira, luva e perneira.

çã essa nuvilha –, [que] iscondero meu cavalo. Eu passei uma semana lá, num me dero cavalo, tudo qu'eu precisava me dava: cumida, tudo era do milhó. Só dizia que podia aparecê otra nuvilha daquela, pra apruveitá a ocasião pr'eu pegá de novo. Vaqueiro Zequinha, Itiúba. (QUEIROZ, 1987, p. 77)

Graças a Deus levê fama. Quando botê o cor nas costa, eu garantia meus ato. Vaqueiro Joaquim de Mariana. (QUEIROZ, 1987, p. 126)

Vaquero é que nem advogado, ele achano onde pô a caneta, vai! Pois bem assim é vaquero; onde botá a cabeça, vai! Vaqueiro Reis, Jeremoabo. (QUEIROZ, 1988, p. 178)

Então ficô na história realmente essa luta minha e também pela sabedoria do animal. Vaqueiro Armando Costa Oliveira, Santa Bárbara. (QUEIROZ, 1987, p. 33)

[...] Tô garantido! Dexê fama, graças a Deus. Patrão, aqui de Coité, era eu. Tudo que fazia era eu. Pra corrê cum gado, era tudo. Vaqueiro Joaquim de Mariana, Salgadália, Conceição do Coité. (QUEIROZ, 1987, p. 43)

Falô no Antoim da Quixaba, até as purguinha miudinha sabe que é aquele. Pode mordê que ninguém pega [...] Vaqueiro Antoim da Quixaba, Valente (QUEIROZ, 1987, p. 51).

Quando cheguê, foi a maió 'dmiração dos otro vaquero e incrusive do patrão meu, d'eu trazê esses dois boi pro curral e dexá o outro 'marrado. [...] E foi a maió 'dmiração cum os patrão pur eu pegá esses três boi, e eu peguê. Vaqueiro Vitoriano Bispo dos Santos, Santa Bárbara. (QUEIROZ, 1987, p. 31)

A vaquerada ficaro tão emprazerada d'eu tê feito o trabalho – qu'eles num tava pudeno alcançã essa nuvilha –, [que] iscondero meu cavalo. Eu passei uma semana lá, num me dero cavalo, tudo qu'eu precisava me dava: cumida, tudo era do milhó. Só dizia que podia aparecê otra nuvilha daquela, pra apruveitá a ocasião pr'eu pegá de novo. Vaqueiro Zequinha, Itiúba. (QUEIROZ, 1987, p. 77)

Graças a Deus levê fama. Quando botê o cor nas costa, eu garantia meus ato. Vaqueiro Joaquim de Mariana. (BAHIA, 1987, p. 126)

A submissão do vaqueiro ao dono da terra era sustentada por um rígido código de honra da palavra empenhada e da fidelidade à tradição, traços marcantes dessa cultura, e seu isolamento perpetuou um sistema de castas em que cada um vale pelo que tem e pelo nome que carrega. Das falas dos vaqueiros, muitas apontam para esses códigos que definem o ser homem e o ser vaqueiro:

[...] precisa cuidado, muito cuidado! Vergonha, que é preciso ser bom pra toma conta do aleio e dá conta! [...] Sê isso: um home de responsabilidade! Toma conta e dá conta. Mais a parte da vergonha, é o capricho do home, do vaqueiro! Vaqueiro Garantido, Cícero Dantas. (BAHIA, 1988, p. 99)

O bom vaquero é o home que tem corage de ponhá o cavalo no boi, seja que hora fô. Baxá o pescoço na volta do pau, e vê contá os osso do ispinhaço quando sai[r] no final, e num notá diferença. Vaqueiro João da Jurema, Coronel João Sá. (BAHIA, 1988, p. 100)

De acordo com Campbell (2007), a jornada do herói espelha a relação edipiana e corresponde à entrada do jovem no mundo adulto dominado pela figura do Pai, constituindo-se como rito de iniciação. Deve ser entendida dentro de um contexto em que aparecem a coletividade como palco e elemento que sanciona e a contraparte simbólica que geralmente é representada pela triangulação Pai/Mãe/Filho, visto que a jornada busca a introdução do Filho na comunidade adulta e seu desligamento da díade inicial Mãe-Filho, corte protagonizado pelo Pai.

De uma perspectiva simbólica, a imago da Mãe para a criança representa a totalidade e engloba todos os seus aspectos – a mãe má, ausente e inalcançável, temida, origem de fantasias agressivas; a repressora, ameaçadora e punitiva; a onipresente, que absorve e mantém o filho, impedindo seu crescimento; a mãe desejada, mas proibida, do complexo edipiano

(CAMPBELL, 2007). No adulto, essa imago que acompanha e direciona a percepção de mundo, define o espaço e condiciona a construção das subjetividades, pode ser simbolizada pelo conceito da Deusa Primordial, representada pela terra/paisagem/geografia.

O conceito da Mãe Universal imputa ao cosmo os atributos femininos da primeira presença nutridora e protetora. A fantasia é, principalmente, espontânea; pois há uma estreita e evidente correspondência entre a atitude da criança com relação à mãe e a do adulto com relação ao mundo material circundante. (CAMPBELL, 2007, p. 115)

Nas culturas falocêntricas a Mãe do Mundo é o meio transportador através do qual se manifesta o poder criador do Pai. Assim, no I Ching, o elemento masculino é representado pelo hexagrama Ch'ien, O Criativo, e representa a energia primordial, luminosa, ativa, forte, espiritual; e o feminino, K'un, O Receptivo, representa o poder primordial obscuro, a devoção, é passivo e se relaciona à terra. Ch'ien e K'un complementam-se (I CHING, 1991); na Cabala, o En, Nada Absoluto, emana o masculino e o feminino para poder criar a matéria, o Filho (GAD, 1996); no Cristianismo, o Deus Pai cria o todo a partir de si mesmo e o feminino resume-se à Sempre Virgem Maria, portadora da semente do Pai e que gerou o Filho.

Em *Totem e tabu*, Freud (2014) correlaciona o Pai ao animal totêmico primitivo, desencadeadores, ambos, de atitudes emocionais ambivalentes que, ainda hoje, “caracteriza[m] o complexo paterno em nossas crianças, e que muitas vezes prossegue na vida adulta” (FREUD, 2014, p. 206). O Pai, ao introduzir um terceiro na díade mãe-filho, assume a função de desestabilizar essa relação inicial, resultando na falta que inaugura o sujeito e garante sua introdução na cultura. É, portanto, um processo dinâmico no qual o sujeito é introduzido e é por ele estruturado a partir de elementos do

imaginário e do simbólico (MONTEIRO, 2000). Para o Édipo sertanejo, a figura do Pai pode ser muito bem representada pelo dono da terra, o patrão que desde sempre a interdita.

Sem a posse do corpo da terra, resta ao vaqueiro tomá-la de assalto, em incursões de busca do Nome. Seu reconhecimento como sujeito se dará na medida em que vencer o desafio da conquista do corpo da mãe-mulher-terra, mesmo que nunca garanta sua posse e, na luta incessante contra o boi marruá, se manifesta a manutenção de um imaginário coletivo sobre o boi mítico, que resulta sempre no paradoxo de *necessitar matar/vencer o Pai que quero que me reconheça*. À Mãe, o vaqueiro pode conhecê-la intimamente, saber os nomes de todas as árvores e arbustos, identificar todos os lugares e pousos, amá-la apaixonadamente, mas na terra do pai ele será sempre um Édipo, estrangeiro. Sua esperança e desejo é que o Pai-patrão o nomeie e o reconheça, já que o corpo da Mãe lhe é e sempre lhe foi alienado.

Mas também é possível pensar que boi e terra, patrão e vaqueiro, espelhem uma relação muito mais intrincada e bipartida do Édipo freudiano. Ao mesmo tempo em que o patrão é o Pai que interdita o acesso ao corpo da Mãe – quando negocia temporariamente, ou quando nega o acesso à terra – em troca, pode afiliar e nomear o filho; o boi marruá, por sua liberdade de usufruir do corpo dessa mesma Mãe, será não o outro a ser vencido, mas o mesmo Pai transmutado em animal e com o qual o vaqueiro pode se identificar e garantir seu próprio gozo. Dessa forma, *inrabá o boi*, num deslizamento de significados, também teria o sentido de destituir o Pai. É muito interessante observar que a palavra *inrabá* – derrubar o animal puxando pela cauda – também transmita o sentido de sexo anal com parceiro masculino, uma expressão bastante usada como ameaça e que indica desvalorização da masculinidade daquele a quem é dirigida. Seria esse o feito

heroico do *vaquero incôrado* que, até os dias de hoje, marca a luta e o desejo de outros tantos vaqueiros urbanos?

O boi, aquele que tem *o sabê próprio da pessoa*, que parece ser capaz de entender e se comunicar com o vaqueiro, que tem *sabedoria* e também *se invulta* quando preciso, engana propositalmente o vaqueiro. Ele passa na vida do vaqueiro como uma assombração concreta, sem freios e sem cercas. Parece que há aí uma separação entre a função e a pessoa que exerce a função. Por isso, o Pai pode tanto ser a metáfora da lei, que interdita o acesso, quanto o ser bravio que goza. Não podemos nos esquecer que essa relação patrão-boi-vaqueiro foi estabelecida num contexto em que a terra foi usurpada ao seu dono original – o índio – e que os filhos negros foram alienados de sua Mãe África. Há aí uma forte evidência que a interdição ao corpo da Mãe e a perda da identidade dos sujeitos impele ao desejo de uma nova filiação, de um reconhecimento que será dado, ou não, pelo dono da terra.

A força e a violência que marcam o mundo vaqueiro determinam também a aceitação da possibilidade comum de morrer. Cabe a indagação se, para esses sujeitos, o fatalismo que orienta suas vidas resulta do desprezo pela possibilidade de morrer em serviço, visto que a vida se destina a um fim certo, ou se o valor da vida se concentra nas demonstrações de *coragem, registença* e a superação do medo da morte.

Ô! Se morrê, desse mundo tá despachado! Qu'ê que vai fazê? Vaqueiro Leoncio de Limeira. (QUEIROZ, 1987, p.117)

...Virge!, vô morrê dento... dibaxo daqueles pau. Se morresse tava murrido. Vaqueiro Aurélio de Firmino. (QUEIROZ, 1987, p. 117)

Diz o povo que seputura de vaquero é riscada na hora qu'ele munta no cavalo, diz que fica riscada. A muié do vaquero diz que o vestido de luto é [o] de vivê, porque a quarqué hora [o va-

queiro] tá morto. Deinha. (QUEIROZ, 1988, p. 23)

A gente ino correno, num 'magina ni morrê não. Não se esqueça de Jesus – dex'tá qu'ele travesa a vida – ... e nem se lembra que vai morrê. Vaqueiro Zé da Cova, Ribeira do Pombal. (QUEIROZ, 1988, p. 159)

Eu cansei de saí[r] de casa e tomava a bença a meu pai e minha mãe, qué dizê, era uma viagem qu'eu ia hoje... será qu'eu num murrria lá?... Vaqueiro Grosso. (QUEIROZ, 1987, p. 118)

Para concluir este escrito que pretende constituir um estudo de cunho psicossociológico em torno das figuras do masculino na cultura sertaneja, nos inspiramos em constructos da psicologia social e da psicanálise para exemplificar como a análise de fragmentos de narrativas de homens (vaqueiros) do sertão figuram como representações psico-socio-culturais, que se fundam na história, na cultura, nos mitos e ritos que partem do universal e se especificam na construção subjetiva do homem vaqueiro do sertão.

A história de vida do vaqueiro sertanejo oscila entre o familiar e o estrangeiro, entre o universal do mito e o particular dos ritos que fundam esta cultura. Os fragmentos de narrativas do homem vaqueiro-sertanejo evocam, por seu estilo próprio, contado em forma de prosa, situações coloquiais da vida cotidiana: assuntos que tratam desde a labuta diária, as relações de trabalho, o amor e a morte. Elementos da existência que tecem a subjetividade de cada homem-vaqueiro-sertanejo, atravessadas pelas representações sociais da cultura sertaneja.

A narração de histórias de vida ilustradas em fragmentos da vida cotidiana oferece um espaço de configuração, onde se desdobram diferentes alteridades. Quando nos colocamos como pesquisadores, na investigação de um fenômeno psicossocial, escutamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa a partir da compreensão de que contar uma narrativa é

evocar fragmentos de histórias de vida que vão revelar as subjetividades destes sujeitos ancoradas no meio socio-histórico-cultural no qual ele vive.

A narração de suas vidas, contadas em verso, em prosa, em cordel, que marcam o estilo do homem-vaqueiro-sertanejo, é uma forma de reviver e ressignificar o sentido da vida que caminha para a morte, confrontando-se com os enigmas referentes às origens da sua existência, as incertezas a respeito dos pontos de partida referentes às suas próprias histórias de vida, a luta para alcançar a continuidade da vida através de um fio de acontecimentos familiares e estrangeiros, múltiplas formas de um combate para e contra si mesmo, horizonte de sua própria finitude, no limite tangencial daquilo que ainda não pode ser objeto de nenhuma narrativa, o irrepresentável. A psicologia social, atravessada por construtos psicanalíticos, nos dá substrato para acolher o singular a partir do coletivo, e nos dá suporte para entender como a sincronia e atemporalidade do inconsciente se entrecruza com a diacronia e a temporalidade da história.

Referências

- BONNET DEL VALLE, Muriel. *La naissance, un voyage: laccouchement à travers les peuples*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 2003.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 2007.
- DIAS, A. Gonçalves. **Dicionário da Língua Tupy**. Lipsia: F.A. Brockhaus, 1858. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:dias-1858-diccionario>>. Acesso: 3 jan. 2019.
- FAGUNDES NEVES, E. O sertão na formação socioeconômica brasileira. **Mneme – Revista de Humanidades**, v. 19, n. 42, p. 11-20, 16 ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/18468>>. Acesso em: 1 out. 2019.
- FALCI, Miridan Knox. **Mulheres do sertão nordestino**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 241-277. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8KgRl5ZvX8wC&pg=PA241&lpg=PA241&dq=Mulheres+do+sertao+nordestino+como+citar&source=bl&ots=Nt-FOKSLTT&sig=ACfU3U1zFwDkGrumfb8q1LTZE8_rTijpfg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKE-wjx0q6nrvvgAhXKlRkGHceUBDwQ6AEwC3oECAIQ-AQ#v=onepage&q=Mulheres%20do%20sertao%20nordestino%20como%20citar&f=false>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- FERREIRA, Jackson André da Silva. *Gurgalha: um coronel e seus dependentes no sertão baiano*. (Tese de doutoramento) Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23402>> Acesso em: 15 jan. 2019.
- FIALHO, Vânia. **Povos tradicionais no sertão semiárido: uma leitura a partir do princípio da pluralidade**. 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31511815/Povos_Tradicionais_no_Sertao_semiarido__uma_leitura_a_partir_do_principio_da_pluralidade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538316964&Signature=alMAOBwiH01CqRf3lEKT-PHOE%2Bbg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTweetar_0_Imprimir_Povos_Tradicionais_no.pdf>. Acesso: 19 fev. 2019.
- FREUD, S. **Totem e tabu**: algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e a dos neuróticos. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2014.
- GAD, Irene. **Tarô e individualização**: correspondências com a cabala e a alquimia. São Paulo: Mandarim, 1996.
- I CHING. **O livro das mutações**. Tradução do chinês para o alemão de Richard Wilhelm. Tradução do alemão para português de Alayde Mutzenberg; Gustavo A. C. Pinto. São Paulo: Pensamento, 1991.
- JODELET, D. A prospos des jeux et enjeux de savoir dans l'éducation thérapeutique des patients. In:

- JOUET, E.; LAS VERGNAS, O.; NOËL-HUREAUX, E. (Eds.). *Nouvelles coopérations réflexives en santé: de l'expérience des malades et des professionnels aux partenariats de soins, de formation et de recherche*. Paris: Archives Contemporaines, 2014.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- LANE, S. T. M; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Edição eletrônica. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/22614929/a-psicologia-social-e-uma-nova-concepcao-do-homem-para-a-psicologia--pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.
- LEITE, Jeedan Gomes. Emergentes e familiocráticos: o coronelismo e algumas peculiaridades de um caso de política local. Vitória da Conquista: IV Encontro Estadual de História – ANPUH/BA, 2008
- LINHARES, Maria Yedda. Pecuária, alimentos e sistemas agrários no Brasil (séculos XVII e XVIII). **Tempo**, v. 1, n. 2, p. 132-150, 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg2-6.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- MARTINS, Élvio Rodrigues. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **Espaço Tempo**, GEOUSP, São Paulo, n. 21, p. 33-51, 2007. Disponível em: <www.journals.usp.br/geousp/article/view/74047/77689>. Acesso: 31 dez. 2018.
- MONTEIRO, Dalva de Andrade. A função paterna e a cultura. **Cogito**, Salvador, v. 3, p. 49-52, 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 7 jun. 2019
- OLIVEIRA, Maria Vanilda Moraes. Prevendo o tempo em Tanquinho, Bahia. **Sitientibus**, Série Ciências Biológicas (Etnobiologia), v. 6, p. 120-124. 2006.
- PALMARES Revista. Saberes e viveres de mulher negra: Makota Valdina (entrevista). Ano 1, n. 2, p. 75-83, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- QUEIROZ, Claudionor. **O sertão que eu conheci**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1985.
- QUEIROZ, Washington (Coord). . **Histórias de vaqueiros: vivências e mitologia**. Vol. 1. Salvador: Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural. 1987.
- QUEIROZ, Washington (Coord). **Histórias de vaqueiros: vivências e mitologia**. Vol. 2. Salvador: Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural. 1988.
- ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BxDgYt_K04Q3RkZUTnLDd0RpUHc/view Acesso: 3/1/2019.
- SALES, Léa Silveira. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. Niterói: UFF; Revista do Departamento de Psicologia, v. 17, n. 1, p. 113-127, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a09.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.
- SANTOS, Emily Rodrigues. Religiosidade sertaneja: amanhecer esperança, adormecer paciência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22-26 jul. 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal: ANPUH, 2013. p. 1-15.
- SOLER, Colette. Os nomes da identidade. **Revista Trivium Estudos Interdisciplinares**, v. 1, p. 171-177, 2º sem. 2009. Disponível em: <www.uva.br/trivium/edicao1/conferencia/os-nomes-da-identidade.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019
- TAVARES, Luís H. Dias. **História da Bahia**. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

Recebido em: 05.07.2019

Aprovador em: 20.09.2019

Ednalva de Araújo Queiroz é Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. Historiadora. Participante de grupo de pesquisa do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia para montagem dos dossiês de registro de patrimônio imaterial – Desfile de Afoxés, Festa da Boa Morte e Ofício de Vaqueiro. e-mail: dauqueiroz@gmail.com

Rua Agnaldo Azevedo, 100, casa F1. Stella Maris. Salvador, BA. CEP: 41600-810. Telefone: (71)996251409.

Larissa Soares Ornellas Farias é Doutora em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise na Universidade de Paris VII – França. Pós-Doutora pela École des Hauts Études e Sciences Sociales – EHESS (France) – Réseau Mondial Serge Moscovici – Paris. Psicóloga, Psicanalista. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Psicanálise e Representações Sociais (GEPPE(RS)). e-mail: larissa.ornellas1@terra.com.br

Centro Médico Empresarial, Av. Anita Garibaldi, 1815, sala 309B. Salvador, BA. CEP: 40000-000 Telefone: (71)987914023.

Edleusa Nery Garrido é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Saúde Comunitária pela Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva. Bacharelado em Psicologia e pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Percursos - Grupo de Pesquisa Processos Psicossociais, Contextos Educativos e Políticas Públicas. Email: edleusagarrido@gmail.com

Departamento de Educação/Campus I - Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula – CEP: 41950-000. Telefone: (71)991049296.

COSTUREIRAS: ALINHAVOS DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

■ MAILSA CARLA PINTO PASSOS

<https://orcid.org/0000-003-1204-4505>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ RITA MARISA RIBES PEREIRA

<https://orcid.org/0000-0002-8605-3394>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7241-4427>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este artigo apresenta registros e reflexões acerca da produção e das primeiras exhibições do filme de curta-metragem “Costureiras”, documentário que tem por matéria-prima memórias e histórias de vida e de costura de quatro mulheres, com idades entre 60 e 90 anos, que estruturaram suas vidas a partir da profissão de costureira. Em suas narrativas autobiográficas colocam em debate o lugar histórico-social da profissão de costureira e sua relação com a educação das mulheres. Afetos e saberes populares são colocados em cena permeados por questões de gênero, raciais e de classe, bem como traçam um panorama das transformações que a profissão vai sofrendo ao longo do tempo. O texto foca aspectos da produção do documentário e, também, temas que foram ganhando relevância nos debates que se seguiram às exhibições do filme. Destaca-se o fato de que o filme tem provocado os espectadores a relatar suas histórias pessoais com a costura – a infância entre retalhos e brincadeiras no pedal da máquina, a máquina de costura como um objeto de importância familiar, a costura como um trabalho feminino que permitia às mulheres estarem próximas de seus filhos e garantirem seu sustento e educação.

Palavras-chave: Mulheres. Costureiras. Saberes populares. Práticas culturais.

ABSTRACT

SEAMSTRESSES: BASTING STITCHES STORIES AND MEMORIES

This article depicts records and reflections on the short film “Seamstresses” (“Costureiras”, in Portuguese) production and first screen-

ings, a documentary that shows as its raw material four women's memories and their life and sewing stories, aged between 60 and 90 years old, who structured their lives from the profession of seamstresses. In their autobiographical narratives, they debate the historical-social place of the seamstress profession and its relationship with women's education. Affections and popular knowledge are put on the screen, permeated by gender, racial and class issues, as well as they provide an overview of changes that the profession undergoes over time. The text focuses on aspects related to documentary production, and also on themes that gained relevance in the debates ensuing the film's screenings. It is highlighted the fact that the film has evoked viewers' remembrance, somehow relating their personal stories to sewing - the childhood in the midst of strips of fabric and plays on the sewing treadle, the sewing machine as a symbol of family importance and the sewing as a feminine work that allowed women to be close to their children and ensure their livelihood and education.

Keywords: Women. Seamstresses. Popular knowledge. Cultural practices.

RESUMEN

COSTURERAS: ILVANES DE HISTORIAS Y RECUERDOS

Este artículo presenta registros y reflexiones sobre la producción y las primeras proyecciones del cortometraje "Costureiras", un documental que tiene como materia prima recuerdos e historias de vida de cuatro mujeres, de entre 60 y 90 años, quienes estructuraron sus vidas desde la profesión de costurera. En sus narraciones autobiográficas debaten el lugar histórico-social de la profesión de costurera y su relación con la educación de las mujeres. Los afectos y el conocimiento popular se ponen en escena impregnados de cuestiones de género, raciales y de clase, y proporcionan una visión general de los cambios que experimenta la profesión a través del tiempo. El texto se centra en aspectos de la producción documental, así como en temas que fueron ganando relevancia en los debates que siguieron a las proyecciones de la película. Destacamos el hecho de que la película ha provocado que los espectadores relacionen sus historias personales con la costura: la infancia entre retazos y bromas al ritmo del pedal de la máquina de coser, la costura como un objeto de importancia familiar, la costura como un trabajo femenino que permitió a las mujeres estar cerca de sus hijos y garantizar su sustento y educación.

Palabras llave: Mujeres. Costureras. Conocimiento popular. Prácticas culturales.

Figura 1: Cartaz de Costureiras – Foto Breno César.



Acervo: Projeto Cinestésico.

*“Enquanto contava, mostrava com as mãos
como fazia [...] e ao mostrar, ao contar, ela me ensinava”*

Ecléa Bosi (1994, p. 162)

Que mãos teceram as roupas que você está usando? Em que condições foram feitas? Que histórias guardam? Como essas histórias dialogam com a sua? São questões como estas que dão vida ao documentário *Costureiras*, curta-metragem de 15 minutos, dirigido e roteirizado pelas autoras deste texto, que apresenta as histórias de quatro costureiras, arrematando

o miúdo da vida cotidiana com temas amplos e complexos da cultura, educação, economia, trabalho, política, questões raciais e de gênero.

Costureiras nasceu entrelaçando histórias e afetos e parece ser este também o seu destino. Nasceu de uma conversa afetiva e a cada exibição abre-se, pelos afetos, a outras histórias. Foi em uma conversa, em que falávamos do desejo de fazer um filme juntas, as três,¹ que nasciam

1 Mailsa Passos e Virgínia de Oliveira Silva fizeram, em 2014, *Diabolín*, curta-metragem que conta a história de um artista de rua do Recife e Olinda/PE. O filme está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q77cVGXfUvQ>>. Mailsa também havia realizado

a ideia e o argumento de *Costureiras*. Pautadas na compreensão de que um filme precisa contar uma história, começamos a circular ideias e uma de nós, Rita, trouxe para a conversa a história de Ivone Bittencourt Madureira, senhora que mora no Rio Grande do Sul e que, não bastasse cantar lindamente com voz empostada típica da “era do rádio”, criou seus oito filhos com o seu trabalho na máquina de costura. Ela trabalhava como secretária-chefe em uma indústria de laticínios, na cidade de Rio Grande, e, quando decidiu ser mãe, parou de trabalhar na indústria, para poder ter seus filhos e criá-los. Como costurava bem, resolveu trabalhar em casa, costurando, porque seria uma forma de poder estar junto à prole e garantir o próprio sustento.

As histórias de Dona Ivone, em nossa conversa, puxaram os fios da história de Virgínia, que, emocionada, imediatamente buscou em sua mochila a fita métrica que pertencera a seus pais, nascidos na Paraíba e primos de primeiro grau – ele, Virgílio Antônio da Silva, alfaiate, ela, Severina Oliveira Silva – Dona Didi – costureira. Tal fita, como um amuleto ancestral nas mãos de Virgínia, dava a métrica das histórias de costura que constituíram a sua história: Seu Virgílio (dependendo do local e das pessoas com quem estivesse, poderia ser chamado também de Guil, Terilene, Bigode, Pestana...) tinha uma barraca na antiga Feira de São Cristóvão, que ficava no anel externo ao Pavilhão e não dentro dele, como a feira se encontra atualmente. Próxima à Rodoviária da Cidade do Rio de Janeiro, a Feira era um tradicional ponto de encontro dos nordestinos

anteriormente, *Magdalena, a imaginação também é minha*, com depoimento da artista plástica negra, empregada doméstica aposentada, Magdalena Santos, contando suas memórias e seu processo de criação. O filme pode ser acessado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xzBGz02WL-Q>>. Virgínia realizou também *Adiós, Jampa Vieja!* – documentário de 15 minutos, João Pessoa/PB, 2013, cujo roteiro foi premiado pelo Governo do Estado da Paraíba – Secretaria de Estado da Cultura – Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos – FIC – Edital Nº 002 / 2012 – FIC – Linduarte Noronha. Disponível em: <<https://vimeo.com/74184008>>.

que haviam migrado para o Rio de Janeiro nos anos 60 e 70 motivados pela seca e pela escassez de políticas públicas para a região nordeste². A barraca de Seu Virgílio servia tanto como referência comercial dos serviços de alfaiataria, que ele oferecia a seus clientes, como era também ponto de encontro afetivo entre ele, seus parentes e amigos migrados do Estado da Paraíba.

Nesse pedacinho de território tipicamente nordestino, em pleno Sudeste, Seu Virgílio comparecia dominicalmente para, ao som de trios de forró ou de duplas repentistas, mais que atender às solicitações e realizar as entregas de ternos, coletes ou calças compridas, degustar os pratos típicos do Nordeste, realizar trocas de cartas e de encomendas, tecer memórias passadas, rememorando “causos” e lembranças, mas também para costurar planos futuros nas combinações de viagens de carro, rachando-se a gasolina e o volante, para o retorno à terra natal, na próxima Folia de Reis ou nos festejos de São João – quem sabe?

Dos 10 aos 15 anos de idade, Virgínia adorava acompanhar seu pai, aos domingos, naquela sinestésica Feira de São Cristóvão, talvez por ser o maior elo que ela experimentava com o mundo exterior à sua casa e, visto assim e agora, tão íntimo e próximo de algo que ela ainda não sabia, mas que seria, no futuro, a sua própria casa: a Paraíba. Dona Severina, ou simplesmente Dona Didi, costurava, sob medida, camisas sociais, bermudas, shorts, vestidos, saias, sempre em casa e rodeada pelos quatro filhos pequenos do casal (Virgílio Filho, Vilma, Virgínia e Vinício), desdobrando-se para dar conta de toda a responsabilidade sem tré-gua que isso demandava.

Dona Didi cuidava de suas costuras – tirar as medidas dos e das clientes, comprar as fazendas e os aviamentos, cortar e costurar os tecidos, provar as roupas no corpo de quem as

2 Aspectos atuais da Feira de São Cristóvão podem ser vistos em <https://www.feiradesaocristovao.org.br/>

havia encomendado, fazer os ajustes, quando necessário, e, finalmente, entregar a mercadoria devidamente passada a ferro. Acumulava, também, a incessante tarefa de cuidar da casa e das crianças, o que não é pouca coisa, sobretudo, considerando-se as diversas atividades cotidianas que estão sempre a exigir atenção e esforços – arrumação dos ambientes domésticos, preparo da alimentação familiar, higiene pessoal dos filhos, lavar e passar as suas vestimentas, alfabetizá-los e ajudar nas lições de casa; cuidar dos horários de levar e buscar na escola, inventar e contar histórias, colocar para dormir e despertar...

Isso que a criança Virgínia julgava somente serem as naturais manifestações do incondicional amor materno se revelaria mais tarde, à moça Virgínia, como sendo também o efeito da perversa e famosa dupla jornada de trabalho, tão presente no universo domiciliar feminino. Dona Didi, diariamente, cerzia e entregava no colo de seus filhos os limites do mundo privado, semeando, delicadamente, em cada um, durante todas as estações do ano, o desejo de caminhar pelo fértil terreno da autonomia.

Essas histórias de costura também encontraram a história de Mailsa, cuja avó fazia partos e costurava mortalhas. Magnólia, apelido de Ester Araujo Vilella, nascida em Rio Bonito, moradora da Vila Operária, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, fazia partos, aplicava injeção e costurava. Além de tudo o que fazia em sua máquina de costura, também preparava mortalhas para as mulheres e crianças que faleciam na vizinhança.

Se a atividade de parteira, por sua vez, convertia-se nos muitos afilhados que ganhou na comunidade, era através da confecção das mortalhas que Dona Magnólia mostrava o quanto a atividade da costura estava relacionada muito diretamente tanto às questões de saúde quanto às espirituais, não sendo somente um trabalho, mas consistindo também

em um tipo de assistência solidária às famílias do bairro e adjacências. Por anos, Dona Magnólia atuou como enfermeira, líder espiritual e costureira, junto à comunidade da Vila Operária, ensinando também às filhas a arte da costura, do bordado e do crochê.

Na memória de Mailsa, é muito forte a imagem da brincadeira de carrinho na roda da correia do pedal da máquina de costura, a sapata. A criança, enroscada nas pernas da avó enquanto a avó trabalhava à máquina. Por vezes, a senhora estava ali costurando algum vestido, calça, para ela mesma, a neta.

Assim foi se construindo o argumento para o filme, articulando a potência das histórias de costura e a profundidade com que as histórias ali narradas nos afetavam e, através de nós, marcavam entre si um encontro. Decidimos, então, fazer um filme sobre costuras, já recorrendo o interesse por contar uma história em diálogo com mulheres costureiras, posto que a história da costura, nas narrativas ali compartilhadas, já enunciava tratar-se de uma história de mulheres. Pretendíamos falar da mulher trabalhadora, em seu processo de criação experimentado no cotidiano, para nós tempo-espaço de (re)invenção da vida.

Decisão tomada, iniciava-se o longo e complexo trabalho de produção. Juntaram-se a nós, nessa empreitada, os cineastas nordestinos Kennel Rógis, da cidade de Coremas/PB, e Breno Cesar, do município de Caruaru/PE, que já haviam produzido juntamente com Virgínia e Mailsa.³

Uma das nossas primeiras tarefas foi a de escolher as profissionais que seriam as pro-

3 Exemplos dessa produção: *Diabolin* (Direção de Mailsa Passos e Virgínia de Oliveira Silva, documentário, 15 min., Cor, Recife e Olinda-PE e Rio de Janeiro-RJ, 2014 – Diretor de Fotografia: Breno César e Assistente de Câmera: Kennel Rógis) – <https://www.youtube.com/watch?v=q77cVGXfUvQ>; *Adiós, Jampa Vieja!* (Direção de Virgínia de Oliveira Silva, documentário, 15 min., Cor, João Pessoa-PB, 2013 - Diretor de Fotografia: Breno César e Assistente de Câmera: Kennel Rógis) – <https://vimeo.com/74184008>; *Sophia* (Direção de Kennel Rógis, ficção, 15min., Cor, Coremas-PB, 2013 - Assistente de

tagonistas do documentário, pesquisa que orientamos a partir de critérios de familiaridade e memória. Virgínia indicou sua mãe, lembrando, em seguida, da mãe de Leontina Célia Soares, Cecília, sua amiga de juventude rondonista e cineclubista; enquanto Rita e Mailsa se lembraram da mãe de Núbia de Oliveira Santos, uma amiga em comum; e a quarta costureira foi indicada por Kennel, por ser uma costureira muito conhecida em sua cidade.

Foi assim que chegamos às quatro costureiras que dão vida ao filme: Maria Soares, conhecida como Dona Santinha, então com 91 anos, natural de Além Paraíba, Minas Gerais, mas que há muito tempo reside no Rio de Janeiro, militante do Movimento Negro e assídua participante nas manifestações políticas organizadas pelos movimentos sociais. Foi enfermeira e, já idosa, formou-se em Direito. Dona Didi, natural do Sítio Guabiraba, no município de Duas Estradas, Paraíba, com 83 anos à época, também residente, desde que se casou com o seu primo e alfaiate Virgílio, na cidade do Rio

de Janeiro/RJ. Maria da Glória dos Santos Oliveira, Dona Glorinha, à época da gravação com 68 anos de idade, moradora de Salvador na Bahia, e nascida em Castro Alves, interior do mesmo Estado, que aprendeu a costurar ainda criança, e educou os filhos “costurando para fora”. Finalmente, Antônia Carmo Pires, a Dona Toinha, que tinha 69 anos durante a produção do filme, paraibana nascida na zona rural de Coremas, cidade onde ainda reside e trabalha em seu ateliê, localizado no centro comercial que os munícipes chamam de “rua”.

Dona Ivone, a costureira que inspirou a conversa, infelizmente não pôde participar devido a problemas de saúde que se somaram à dificuldade de nossa produção em bancar os altos custos de deslocamento (passagens aéreas, transporte terrestre, hospedagem e alimentação) de toda a equipe para o Rio Grande do Sul. Por essa razão, o filme é dedicado a ela e aos demais artistas da costura que se fizeram presentes nas narrativas de nossa primeira conversa germinadora.

Figura 2: Da esquerda para a direita, acima, Dona Santinha e Dona Glorinha; abaixo, Dona Didi e Dona Toinha.



Fotos: Breno César, Acervo Projeto Cinestésico.

Direção: Virgínia de Oliveira Silva, Diretor de Fotografia: Breno César) – <https://www.youtube.com/watch?v=NSEyMQTzSR4>; *Dito* (Direção de José Dhiones, ficção, 3 min., Cor, Congo-PB, 2014 – Assistente de Direção: Virgínia de Oliveira Silva, Diretor de Fotografia: Kennel Rógis e Assistente de Câmera: Breno César) - <https://www.youtube.com/watch?v=YfvskFTAeiM>.

As filmagens

Uma vez recortado o tema central – histórias de vida e de costuras – e escolhidas as protagonistas, o trabalho voltou-se para a produ-

ção⁴ do filme e as gravações, exigindo planejar as locações e a construção de um roteiro-guia para as conversas.

Por questões técnicas e orçamentárias, decidimos realizar as gravações com as nossas personagens da forma mais condensada possível. Assim, gravamos em três locações: duas delas nas residências das duas diretoras, moradoras no Estado do Rio de Janeiro, e uma terceira locação na cidade paraibana de Coremas. No Rio de Janeiro, em uma das residências, organizamos um cenário para receber Dona Glorinha, que veio da Bahia, para iniciar as nossas gravações ouvindo as suas histórias de costura. Na outra residência, lugar onde as três costureiras se encontraram pela primeira vez, produzimos quatro ambientes diferenciados para as gravações, sendo três deles para as conversas com as três costureiras que estavam no Rio de Janeiro, e o quarto ambiente foi reservado para que todas elas pudessem conversar entre si, em torno de uma mesa.

Essas imagens, produzidas ao fim de um dia bastante cansativo, acabaram por ser descartadas na edição final do filme, talvez porque a conversa entre as costureiras, nesse primeiro encontro, ainda guardasse o tom de uma tímida descoberta/apresentação, o que destoava da profundidade com que cada uma falava da sua história.

Nos ambientes dedicados a cada uma delas, dispusemos máquinas de costura providenciadas por nós e alguns objetos de costura trazidos por elas próprias, a nosso pedido. Fiamos-nos naquilo que Armes afirma:

Ao considerarmos a imagem do vídeo, devemos ter em mente a extensão em que os seres humanos investiram credibilidade nos meios visuais. Os vários fatores técnicos e pessoais

envolvidos em qualquer ato de filmagem ou gravação significam que não podemos definir a imagem fotográfica ou videográfica como uma representação totalmente verdadeira da natureza. Todavia [...] “nós aprendemos a ver como a câmera ‘vê’”. (ARMES, 1999, p. 206)

Carretilhas, revistas de moldes, linhas, dedais, agulhas, tecidos, borrifador de óleo, peças de roupas feitas por elas, todo esse conjunto de objetos ajudou a dar um ar singular aos cenários das conversas com Dona Santinha, Dona Didi e Dona Glorinha. A terceira locação, como já dito, foi feita no próprio ateliê de Dona Toinha, com a sua máquina de costura, seus objetos de uso cotidiano e suas araras com os vestidos de festa que costuma produzir para a população de Coremas. O manuseio de um tecido vermelho foi uma estratégia que escolhemos para costurar as histórias entre elas, como uma costura comum.

Uma situação que merece destaque nesse processo de preparação das locações no Rio de Janeiro diz respeito à escolha das máquinas de costura para compor os cenários. Conseguimos o empréstimo de três máquinas e as distribuímos pelos ambientes destinados a cada uma das profissionais, associando sua antiguidade às idades das costureiras. Esse cenário, que nos parecia tão aprazível, no entanto, não encontrou entre as costureiras a mesma apreciação. Ocorre que as tais máquinas, por serem antigas, tinham seu funcionamento um tanto comprometido. Assim, as cenas em que elas ensaiavam alguma costura nas máquinas eram, para nós, diretoras, uma imagem arrebatadora, mas, para elas, um trabalho muito difícil.

Neste processo da realização do filme, Mailsa, que tinha uma máquina de costura antiga em casa, quis carinhosamente presentear Rita com a referida máquina. Em uma conversa, Rita foi desaconselhada por Dona Glorinha a aceitar: “Melhor comprar uma nova. É bonito,

4 Participaram da Produção Leontina Célia Soares e Edem Lis Soares Kemeh (filha e neta, respectivamente, de Dona Santinha), Núbia de Oliveira Santos (filha de Dona Glorinha), Cláudia Alexandre Queiroz, Débora Finamore e Martha Finamore.

mas máquina velha é pesada e dá muito trabalho”.

Esta situação nos ajuda a problematizar a relação da arte com a vida cotidiana, que, para Bakhtin (2003), corresponde a diferentes campos da cultura humana, complementares, porém irreduzíveis. No dizer do autor, a vida são os quiproquós do cotidiano e, a arte, um modo sistematizado e específico de objetivar problemáticas que a própria vida oferece. O autor afirma que o mundo capitalista e os modos de vida nele estruturados acabam por criar uma relação mecânica entre a vida e a arte, podendo afastá-las a ponto de não se ver entre elas qualquer relação, ou reduzi-las a uma única experiência, plasmada, em que não se percebe as singularidades do trabalho de produção que lhes dá existência. Independentemente disso, no entanto, não há alibi para essa postura mecânica: a falta de exigência do homem na vida cotidiana é responsável pela esterilidade da arte, bem como o artista que se isola em seu campo é também responsável pela trivialidade da vida.

Ao sinalizarem a dificuldade de costurar naquelas máquinas – algumas fora de uso –, cobraram de nós a relação entre a vida e a arte, formulando, com a simplicidade de suas experiências cotidianas, exigências para a arte que ali se produzia, de que esta não se afastasse do cotidiano. Ao mesmo tempo, indicavam que qualquer costura feita naquele cenário seria distinta daquela que marcou a história de suas vidas. O cinema, mesmo em seu gênero documentário, não é, e nem poderia ser, o real. Lembramo-nos, mais uma vez, aqui, de Armes, quando ele afirma, em relação à perspectiva (a um dado ponto de vista), que “Ela não é – e nem pretende ser – a realidade. Não é um sistema de ilusão de óptica: temos consciência da superfície (neste aspecto, difere tanto da realidade quanto de um espelho). Além disso, [...] não é neutra.” (1999, p. 206). A realidade

que se produz no cinema não é uma simples representação da vida cotidiana, mas o convite a uma forma de olhá-la, de prestar atenção a ela, de interpretá-la e de conhecer as histórias de outros a quem não conhecemos.

O roteiro que serviu de guia para as conversas partiu de algumas poucas questões comuns e bastante abertas, por exemplo: como aprendeu a costurar? Com quem aprendeu? Como era a sua primeira máquina? Quais as preferências de costura? Tais questões serviam apenas para acender e azeitar as conversas, mas, em geral, se privilegiou deixar que elas administrassem as suas narrativas. Algumas delas, mais prolixas, outras mais econômicas no dizer.

O processo de edição iniciou-se com a feitura da minutagem realizada pelas bolsistas de Iniciação Científica Danielle de Oliveira e Estela Saraiva, orientadas por Mailsa, e Juliana Viegas e Thayanne Soares, orientadas por Rita. Consideramos, com a anuência das envolvidas, esta experiência de produção cinematográfica de extrema importância para a formação de educadoras e pesquisadoras, ainda na graduação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Seguiu-se a esse processo a revisão do roteiro para complementar as primeiras ideias de montagem realizadas por todas nós, diretoras, junto a Kennel Rógis, em tempos e espaços diferentes, a saber: na casa de Mailsa, no Rio de Janeiro/RJ, na casa de Virgínia em João Pessoa/PB e na Fazenda Poço das Pedras em São João do Cariri/PB. O distanciamento entre os momentos dedicados ao difícil e complexo trabalho de montagem, que exige atenção redobrada e gestos repetitivos, durante os processos decisivos de seleção de minutos e exclusão de horas de imagens e sons, dentre o imenso total de material gravado, permitiram-nos debater e decidir de comum acordo e com maior tranquilidade as opções a serem tomadas.

Lançamento e exposições

Figura 3: Diretoras e costureiras no lançamento na UERJ.



Acervo: Polifonia Filmes.

Exibir o filme primeiramente para as costureiras que o protagonizaram era para nós uma questão ética muito relevante. Devolver em primeira mão os retalhos das imagens e dos sons costurados em um produto audiovisual finalizado para aquelas que nos doaram parte importante de suas recordações, experiências e vivências, era a forma mais adequada de agradecer-lhes pela generosidade da confiança depositada em nós.

No Rio de Janeiro, *Costureiras* foi lançado no dia 8 de fevereiro de 2018, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a presença de três das quatro costureiras: Dona Santinha, Dona Didi e Dona Glorinha. Cada uma, ao seu modo, viveu essa experiência.

Nesse dia, Virgínia acompanhou sua mãe, que estava gripada, indisposta e se sentindo muito cansada, até a UERJ. Ao chegarem lá,

Dona Didi lhe confidenciou que nunca antes havia entrado na UERJ, o que em muito a surpreendeu, uma vez que, além de Virgínia ter realizado pós-doutorado ali, de 2013 a 2015, a sua irmã, Vilma, havia se formado em Nutrição naquela mesma instituição, na década de 1980, e essa questão nunca havia lhe passado pela cabeça. Além disso, Dona Didi demonstrou bastante receio ao embarcar no elevador lotado para chegar ao 12º andar onde fica a Faculdade de Educação, externando sua preocupação: não sabia o que uma mulher comum como ela poderia ter de importante para dizer em uma universidade. Virgínia procurou acalmá-la, dizendo-lhe que ela poderia ficar tranquila e falar somente se se sentisse à vontade para tal.

Dona Glorinha havia viajado de Salvador para o Rio de Janeiro. Ia ver um filme onde protagonizava sua história na universidade onde

sua filha estudara. A nora ajudara a escolher o vestido. “Eu nunca imaginei que isso que eu fazia, um dia ia ter importância” – disse Dona Glorinha à filha que cuidara dos últimos retoques e a acompanhara até o local. Uma percepção da importância do seu lugar na história social que Dona Santinha, que chegara à Universidade para o lançamento do filme acompanhada da filha e da neta, parecia já ter há algum tempo, haja vista sua participação ativa na vida política. Talvez por isso, no lançamento do filme, tenha brincado com a inusitada condição de “estrelato” que o filme apresentara a elas.

Já o lançamento na Paraíba ocorreu no mês de abril, em dois dias seguidos: o primeiro, em João Pessoa, no dia 12 de abril de 2019, no Auditório do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, organizado em parceria com o Projeto Cinestésico e o Cineclube Soy Loco por Ti América, com a presença das três diretoras e de vários familiares de Dona Toinha, e, o segundo, no dia 13 de abril de 2019, na cidade de Coremas, no Auditório do Colégio Santa Rita de Cássia, contando com a presença de Dona Toinha, de seus familiares e amigos, bem como das três diretoras.

Figura 4: Dona Glorinha, Dona Didi e Dona Santinha no lançamento de *Costureiras* na UERJ.



Acervo: Polifonia Filmes.

Figura 5: Dona Toinha ao lado das diretoras de *Costureiras* no lançamento do curta em Coremas/PB.



Acervo: Projeto Cinestésico.

Até o momento da produção deste texto, *Costureiras* teve várias exposições, nos estados do Rio de Janeiro, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Sul e Pará.⁵ Desde a sua primeira exposição, foi ficando clara para nós a vocação do filme em evocar afetos e provocar o enlace de histórias. Dentre elas, as memórias de infância de brincar na máquina das mães, tias, avós, seja de pilotar fazendo da roda da correia a direção, seja no balanço do pedal.

São histórias de mulheres e suas crianças, as que mais têm aparecido nos debates pós-exibição. Muitas vezes a máquina aparece como um signo de identidade, independência e liberdade. Outras vezes como lugar de proteção, para onde se recolhem ao trabalho, sendo liberadas de tensões da vida familiar. Algumas histórias nos foram contadas nessa direção; vejamos alguns exemplos:

Minha mãe trabalhava como costureira, mas minha avó, mãe de meu pai, ficava vigiando o serviço dela, se ela “estava sem fazer nada” e minha mãe ficava furiosa. Então, quando meu pai chegava do trabalho ou quando minha avó nos visitava, ela se jogava pra máquina e dizia que não era pra falar com ela porque senão ela se desconcentrava. Com isso, conseguia ficar tranquila. Em dias que só estávamos nós e ela, éramos 5 irmãos, ela deixava brincar no pé da máquina e com as sobras de retalho. Eu fazia roupinhas para bonecas. (Laura – Pelotas)

5 Registro das exposições de *Costureiras*: UERJ – 08/02/2018; UFPB – 12/04/2018; Escola Santa Rita de Cássia – Coremas – 13/04/2018; CAP-UERJ – 30/07/2018; Salvador – 16/08/2018; UFPel – 24/08/2018; UFRGS – 30/08/2018; II Mostra Arandu – UFPB – Campus de Rio Tinto – PB – 27/09/2018; Extensão Ocupa Praça – João Pessoa – UFPB – 11/10/2018; Cine Olympia – Belém/PA – 25/11/2018; UFPA – I Seminário Alfabetização sem Cartilha 26/11/2018; UFPA – Faculdade de Teatro e Dança (com figurinistas) – 29/11/2018; Jaguarão – 28/01/2019; Coletivo de Costureiras da Vila de Catadores – Pelotas – 03/02/2019; Aldeia Brejinho – Baía da Traição/PB – 13/04/2019, Comemoração dos 95 anos de Dona Santinha (19/04/2019), Semana de Pedagogia da UNIRIO (2019), Colégio Newton Braga, no Projeto Saravá (09/05/2019), Comemoração dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (junho de 2019), Projeto “Ninguém Solta a mão de Ninguém” – UERJ (27/08/2019), Escuela de Bellas Artes de Montevideo – Uruguai, (7/10/2019).

Minha mãe conta que minha avó materna era costureira e que meu avô era muito violento. Um dia, cansada daquela vida, ela fugiu de casa, lá de Alagoas e veio pro Rio de Janeiro, saiu de madrugada, carregando a máquina de costura e os três filhos. (Cláudia – Rio de Janeiro)

Minha avó também fugiu. Mas ela não pode levar os filhos porque tinha medo que o marido fosse atrás e matasse ela. Então ela fugiu levando a máquina e ficou costurando numa feira da cidade vizinha durante um ano. Costurava dia e noite. Aí ela juntou um dinheiro e comprou a casa que ficava do lado da que ela morava antes, com meu avô e os filhos. Ele tinha casado de novo. E não deixava ela falar com os filhos, ruim mesmo. Mas ela, aos pouquinhos, começou a fazer o uniforme da escola para as crianças, que era obrigado do Grupo Escolar. Ela era danada! Minha mãe conta que ela e os irmãos esperavam, sabe, o dia que ela ia na escola, tirar as medidas, depois fazer a prova, depois entregar a roupa... Ela ia no início e no meio do ano. E assim foi o jeito que ela arrumou de se conciliar com os filhos. Minha mãe guarda até hoje um uniforme desses, sempre mostrava pra gente, enquanto contava essa história. E dizia: vocês têm que ser independente. (Marta – Rio de Janeiro)

Eu vou contar uma história e no final eu vou dizer de quem se trata. A mãe era costureira, mas não queria ensinar costura pra filha, porque achava que ela merecia um trabalho que desse mais valor. A filha acabou fazendo Curso Normal e se tornando professora. Casou e levava a vida trabalhando de professora. Mas professor não se contenta, né? Professor de verdade quer sempre saber mais, fazer curso. Aí eu decidi que ia fazer Pedagogia (as pessoas riem porque ela entregou que era “a filha” da história). Ah, agora foi! Então, aí eu disse pro meu marido que eu queria fazer faculdade e ele não concordou, disse que se eu estudasse muito ia deixar dele. Ali, naquela hora mesmo, eu pensei, pensei, pensei, olhando pra ele. E juntando as forças lá do fundo do peito eu disse: “Eu ia te deixar de qualquer maneira.” E fui embora me preparar pro vestibular. Quando peguei a máquina pra levar embora, decidi: vou costurar para juntar algum dinheiro. Vocês já viram isso: uma pessoa que não sabe

costurar achando que é costureira? Pois olhe que quando eu me sentei naquela máquina, eu não sei como, mas eu sabia costurar. E hoje sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, com muito orgulho. (Fátima – Belém)

Gostei muito do filme porque ele valorizou as costureiras, porque costurar dá muito trabalho e ninguém valoriza. Se tem uma coisa que me deixa chateada é escutar nas formaturas que aqui se forma figurinista e não costureira. Tudo bem, eu sei que forma figurinista, mas não precisa dizer que não é costureira. A gente, que é costureira, se sente desvalorizada. Mas quem tem que costurar os figurinos é a gente. (Solange – Belém)

As histórias que o filme suscita a cada exibição são memórias dos cheiros do óleo de máquina, da textura da madeira e dos tecidos; memórias de cores, brincadeiras, sensações múltiplas de quem teve ou tem uma costureira na família e foi afetado tanto pela prática da costura quanto pela presença dessas costureiras e seus diversos apetrechos. Isso nos remete ao que Chimamanda Adichie⁶ nos chama a atenção: aquilo que conhecemos como uma “história única” é sempre incompleta. São as histórias dos cotidianos e dos afetos, as muitas histórias silenciadas, que compõem a história que nos interessa para compreender/sentir o mundo, as relações, a sociedade.

Arremates de histórias

Quer nos parecer que o encantamento do filme *Costureiras*, ou o ensinamento que recolhemos dele, advém da afirmação de que existe uma força produtiva feminina que, embora muitas vezes tenha sido invisibilizada e silenciada, na narrativa fílmica ganha visibilidade e nos oferece histórias marcantes que afetam direta e imediatamente a quem o assiste.

Como anunciou Tarkovski (2010, p. 49), “ao se emocionar com uma obra-prima, uma pessoa começa a ouvir em si própria aquele chamado de verdade que levou o artista a criá-la”. É o que temos percebido/sentido a cada exibição de *Costureiras*. Sentimos que a emoção das pessoas, ao tomarem contato com as histórias das quatro senhoras, dialoga com a nossa própria experiência e aquelas histórias, dando-lhes o acabamento, o arremate.

O filme tomou vida própria e promove encontros dos que o assistem com suas personagens e conosco, as realizadoras. Cumpre o sentido da arte de dizer às pessoas da sua humanidade. Talvez aí tenha se desenhado o chamado para que uma de nós, Rita, afetada pelo processo de produção do filme, decidisse aprender a costurar.

Certas de que este texto já provoca o leitor a buscar suas histórias com a costura e enredá-las às muitas histórias aqui contadas, queremos voltar àquela mesa em torno da qual este filme foi imaginado. Três mulheres, professoras e pesquisadoras, atuando na área de Educação em universidades públicas, signatárias da importância da dimensão estética como formação política e da potencialidade do cinema na Educação, que têm assumido a partilha da sensibilidade estética como conteúdo de formação no campo da Educação. Demarcar esses lugares parece-nos importante para evidenciar que se trata de um filme produzido no contexto da universidade pública e financiado com verba pública,⁷ através de projetos institucionais que temos desenvolvido.

Para nós, realizadoras, fica o desejo de ter contribuído para mais um conjunto de conversas com pessoas que se interessam por histó-

6 Quantos aos “Perigos da História única”, é possível acessar a palestra da escritora em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>.

7 O filme *Costureiras* contou com financiamento do Programa Cientista do Nosso Estado, da FAPERJ, e do Edital Universal do CNPq.

rias de mulheres trabalhadoras de outra geração, de outro tempo. Sensibilizar-se com um outro tempo histórico para qualificar as indagações no tempo presente: qual a história das roupas que vestimos hoje? Em que condições foram feitas? Que histórias guardam? O que a histórias de costureiras conta da história social e cultural?

Fica ainda a deliciosa imprevisibilidade da criação. Realizar o filme foi fundamental para a nossa história de formação e para a nossa vida cotidiana, no campo da produção de conhecimentos, cada uma com suas especificidades. Porém, a força pulsante do modo como o filme vem tocando as pessoas tão profundamente, ao assistirem, nos emociona sobremaneira. Mais que análises ou comentários críticos – sempre bem-vindos –, o filme tem evocado memórias. É como se voltássemos àquela mesa onde as primeiras histórias se cruzaram e aquela fita, com sua métrica própria, presenteasse tanto aos que fizeram, quanto aos que assistem a *Costureiras* com a justa medida da poética de nossa própria humanidade.

Referências

ARMES, Roy. Estética da imagem em vídeo. In: ARMES, Roy. **On vídeo**: o significado do vídeo nos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1999. p. 201-226.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Filmografia

Costureiras. Direção Mailsa Passos, Rita Ribes, Virgínia de Oliveira Silva. Rio de Janeiro/Paraíba. Polifonia Filmes/Cinestésico, Documentário, 15 minutos, Cor, 2018.

Recebido em: 15.08.2019

Aprovado em: 30.09.2019

Mailsa Carla Pinto Passos é Doutora em Educação Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; vice-coordenadora do Laboratório Educação e Imagem da Faculdade de Educação da UERJ, procientista UERJ/FAPERJ e Cientista Do Nosso Estado FAPERJ até 2018. e-mail: mailsappassos@gmail.com

Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037F, Maracanã – Rio de Janeiro. Telefone: (21) 2334.0467

Rita Marisa Ribes Pereira é Doutora em Ciências da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea; procientista UERJ/FAPERJ e bolsista de produtividade do CNPq. e-mail: ritaribes@uol.com.br

Endereço: Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037F - Maracanã – Rio de Janeiro. Telefone: (21) 988334427

Virgínia de Oliveira Silva é Doutora em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba; coordenadora do Projeto Cinestésico – Cinema e Educação. Bacharel em Comunicação Social, pela Universidade Federal da Paraíba, Licenciada em Cinema e Audiovisual, pela Universidade Federal Fluminense, e em Letras (Português/Literaturas), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. e-mail: cinestesico@gmail.com

Endereço: Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa/PB – CEP 58051-900. Telefone: (83) 32167444

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: 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

Pareceristas *ad hoc* V. 4, N. 10, 11 e 12 – 2019

Adair Mendes Nacarato – USF, Campinas, São Paulo, Brasil
Alexandra Lima da Silva – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Alfrancio Ferreira Dias – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Ana Crhystina Mignot – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Sueli Teixeira de Pinho – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Ana Valéria de Figueiredo da Costa – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Andres Klaus Runge Peña - UdeA-Colômbia, Medellín, Colômbia
Andrissa Kemel Zanella – UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
Angeli Rose do Nascimento – UNIRIO, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Anne Dizerbo – Urouen – Rouen, França
Antonia Edna Brito – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Antonio Carlos de Souza – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Antônio Carlos Rodrigues Amorim – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Arnaud Alessandrin – UBordeaux, Bourdeau, França
Camila Aloisio Alves – Paris12- Paris-Est Créteil, Paris, França
Camila Aloisio Alves - UCP/Paris 13, Paris, França
Carmen Cavaco – Ulisboa – Lisboa, Lisboa, Portugal
Carmen Lucia Brancaglioni Passos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Carmen Teresa Gabriel – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Catarina Malheiros da Silva – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Celi Espasandin Lopes – UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil
Christine Delory-Momberger - UP 13 – França, Paris, França
Cláudia Moraes da Costa Vieira – SEDUCDF, Brasília, Brasília, Brasil
Clézio dos Santos – UFRRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Conceição Leal da Costa – Uévorá-Portugal, Évora, Portugal
Daiane de Oliveira Tavares – UERN, Assu, Rio Grande do Norte, Brasil
Daniel Hugo Suárez – UBA-Argentina, Buenos Aires, Argentina
Daniel Johnson-Mardones – Uchile, Santiago do Chile, Chile
Delmary Vasconcelos Abreu – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Diego Leandro Marín Ossa - UTPereira/Colômbia, Pereira, Colômbia
Dislane Zerbinatti Moraes – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Doris Bittencourt de Almeida – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil
Edla Eggert – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti - UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Elizeu Clementino de Souza – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Fabrício Oliveira da Silva – UESF, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Fernando Henrique Tisque dos Santos – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Filomena Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Gabriel Jaime Murillo Arango - UdeA – Colômbia, Medellín. Colômbia
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Helena Amaral Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Helena Fraga Maia – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil

Heloísa Helena dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Hervé Breton – UTours-França, Tours, França
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Ivan Amaro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Johanna Dagorn – UBordeaux, Bourdeau, França
Jorge Luiz da Cunha – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
José Antonio Serrano Castañeda - UPN – México, Cidade do México, México
Joseânia Miranda Freitas – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Juan Mario Ramos Morales – UPN-México, Cidade do México, México
Jussara Fraga Portugal – UNEB, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Laura Moemi Chalun – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Leonor Arfuch – UBA – Argentina, Buenos Aires, Argentina
Liege Maria Fornari – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Lívia Alessandra Fialho da Costa – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Luis Porta – UMar del Plata-Argentina, Mar del Plata, Argentina
Luiz Carlos Ferreira – UnB, Brasília, Brasília, Brasil
Luzia Aparecida de Souza – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Marcelo Ennes – UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil
Marcos Vilela Pereira – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Marcos Barzano – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Marcos Luciano Messeder – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Maria Auxiliadora Bueno Megid – PUCCampinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Maria Celi Chaves Vasconcelos - UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICD, São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria de Lourdes Dias Carvalho – UMinho, Braga, Minho, Portugal
Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Maria Teresa Tavares Goudard – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Maria Tereza Menezes Freitas – UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Mariana Martins de Meireles – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Marta Maria de Araújo – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Martha Regina Egéa Kleine – SEESP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Nilda Alves – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Cláudia Costa – UFV, Vicososa, Minas Gerais, Brasil
Paula Perin Vicentini – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Peter Alheit – UGöttingen-Alemanha, Berlim, Alemanha
Raimundo Martins – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil
Raquel Alvarenga Sena Verena – UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil
Reginadllo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Rodrigo Matos de Souza – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Rosa María Torres Hernández Torres - UPN – México, Cidade do México, México
Roseli Araujo Barros – UEG, Goiânia, Goiás, Brasil
Rosemary Reis – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Sandra Maia – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil

Sheila Dias Maciel – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Silvia Nogueira Chaves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Sonia Krammer – PUCRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Tadeu Valim Oliver Gonçalves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Vanessa Crecci – CUML – Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
Vera Lúcia Gaspar Silva - UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Vínicus Pazuch – UFABAC, Santo André, São Paulo, Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP, São Paulo, São Paulo, Brasil