

## FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA

*Formation and self formation: a discussion about memories, history of life and an self biographic approach*

**Marília Claret Geraes Duran**  
*marilia.duran@metodista.br*

### Resumo

O artigo relaciona-se com a investigação de processos formativos de professores, considerando a abordagem (auto)biográfica. Insere-se na temática da autoformação, entendida como processo de apropriação e reapropriação individual da própria formação. Ao atribuir ao sujeito um lugar central no processo formativo, a autoformação se constitui como um dos processos formativos fundamentais. As discussões aqui apresentadas situam-se na perspectiva daqueles autores que reconhecem no método biográfico, nas histórias de vida, afinidades heurísticas e formativas em relação à problemática da autoformação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; autobiografia; autoformação.

### Abstract

The article is related with the investigation of teachers' formative processes, considering the (auto) biographic approach. It is inserted into the self-formation theme, understood as a process of appropriation and individual re-appropriation of one's own formation. When it is attributed to the subject a central role in the formative process, self-formation is constituted as one of the fundamental formative processes. The discussions, herein presented, are situated in the perspective of the authors who recognize in the biographical method – life histories – heuristics and formative affinities in relation with self-formation questioning.

**Key words:** Teacher formation; autobiography, self-formation.

### Introdução

O artigo relaciona-se com a discussão de processos formativos de professores, considerando a abordagem autobiográfica. Insere-se na temática da autoformação, entendida como processo de apropriação e reapropriação individual da própria formação. Ao atribuir ao sujeito um lugar central no processo formativo, a autoformação se constitui como um dos processos formativos fundamentais. As discussões aqui apresentadas situam-se na perspectiva daqueles autores que reconhecem no método biográfico, nas histórias de vida, afinidades heurísticas e formativas em relação à problemática da autoformação. Articula-se com pesquisa mais ampla, que vem sendo desenvolvida no contexto do Grupo Formação (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores)<sup>1</sup>, filiado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade da Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC).

Uma ampla visão sobre políticas de formação de professores no Brasil evidencia o contexto educacional do País, quando as contribuições da obra coordenada por Nóvoa (1992), *Os professores e sua*

formação, repercutiram aqui, na década de 1990 – era um momento favorável para as discussões sobre a formação de professores e já havia certa preocupação com a formação continuada.

Contextualizando esta ideia, é possível dizer que a formação continuada no Brasil começou a surgir na década de 1970, e suas discussões se ampliaram na década de 1980, com as primeiras experiências de ‘treinamentos’, ‘reciclagem’ e ‘capacitação’<sup>2</sup> de professores. Já a partir da década de 1990, a formação continuada ganhou outro enfoque, ampliando o espectro de discussão até os dias atuais. Complementando esta ideia:

[...] A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – **tem uma história recente no Brasil**<sup>3</sup>. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). Em alguns Estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há algum tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente. (BRASIL, 1999, p. 46)

Então, é possível dizer que, se as iniciativas de formação de professores até os anos 1980, também no Brasil, foram marcadas por processos de institucionalização da formação inicial dos professores (cf. Nóvoa<sup>4</sup>, 1991), a década de 1990 ficaria marcada pelo desenvolvimento da formação continuada (cf. Alarcão, 1998, p. 110).

Direciono este artigo para os processos formativos de professores numa perspectiva das chamadas dinâmicas de autoformação. Nesse contexto, a análise estará em diálogo com memórias, com histórias de vida, com a abordagem autobiográfica, defendendo o lugar central do sujeito no processo formativo.

O desenvolvimento das discussões se articula em dois movimentos. O primeiro estabelece uma das balizas teóricas deste trabalho, em que o estudo da memória está na interseção das discussões entre formação e autoformação; entre histórias de vida e abordagem autobiográfica. Para enfrentar essa tarefa de entendimento das “narrativas de”, estabeleço um diálogo com aqueles autores que “centraram na memória sua reflexão”. O segundo movimento organiza-se no contexto das polêmicas epistemológicas em torno da utilização do chamado método autobiográfico, para problematizar, na perspectiva da autoformação, o lugar central do sujeito em processos formativos.

## 1.º Movimento: Estudos da memória e narrativas de...

Na direção aqui apontada, o livro “Memória e sociedade: lembrança de velhos” (1979) é certamente uma referência fundamental, porque Ecléa Bosi<sup>5</sup>, ao dar existência às memórias por ela recolhidas, estabeleceu um roteiro que permitiu entrever um estudo de classe social – os “velhos narradores” estavam vinculados por uma noção “entranhada do trabalho e das relações sociais”, configurando uma classe duas vezes oprimida – pela dependência social e pela velhice. Assim, a própria interseção metodológica da autora mostrou sua verdadeira face, ou seja, “é a própria realidade social que articula velhice e memória” (p. 12). Talvez esteja aqui enunciada uma das premissas básicas para um trabalho que

pretenda “colher” histórias de vida de professores em formação, para dar existência a essas “histórias”, para “dar voz” aos desautorizados de sempre, articulando formação e autoformação.

Ecléa Bosi traz Henri Bérégson, autor da obra *Matière et mémoire*, de primeira edição em 1896, que escreve uma rica “fenomenologia da lembrança” e estabelece uma série de distinções, cujo princípio central reside no entendimento da memória como *conservação do passado* – passado que sobrevive, quer chamado pelo presente sob a forma de lembranças, quer em si mesmo, em estado inconsciente. Para este autor, então, “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios” (BOSI, p. 53).

Maurice Halbwachs é outro autor importante neste contexto, com suas obras “Les cadres sociaux de la mémoire”, de 1925, e “La mémoire collective”<sup>6</sup> de 1956, autor que não vai estudar a memória, como tal, mas “os quadros sociais da memória”. Como analisa Bosi, não se trata de fazer uma justaposição de “quadros sociais” e “imagens evocadas”. Halbwachs “amarra a imagem da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade” (BOSI, p. 55). Nesse sentido, podemos dizer que os estudos de Maurice Halbwachs também contribuem para uma mudança de foco na investigação da memória humana, ao revelar sua natureza grupal, social, institucional. Ou seja, este autor relaciona memória à participação em um grupo social, em que as lembranças dos outros podem reorientar nossas lembranças. Tal perspectiva evidencia o entendimento de que as memórias individuais não seriam independentes, mas pontos de vista da memória coletiva<sup>7</sup>.

Frederic Charles Bartlett (1932) fornece um conceito-chave para conectar o processo cultural de um dado momento histórico ao trabalho de memória: o conceito de convencionalização, que ele toma emprestado de um etnólogo (Rivers) e o transpõe para a área psicossocial, postulando que “a ‘matéria-prima’ da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado” (p. 64), sentido muito próximo ao de Halbwachs. Na verdade, Bartlett, já nas primeiras décadas do século XX, apresenta uma contribuição que redimensiona, por assim dizer, a questão da memória, enfocando, justamente, o aspecto da construção social da recordação.

William Stern (1957), para quem “a unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas de seu desenvolvimento no presente”, apresenta uma concepção extremamente flexível da memória: a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, “enquanto vivenciada” (p. 68). Ou seja, embora Stern se refira ao estrato objetivo da lembrança, subordina-o à subjetividade. Considerando o quadro teórico brevemente descrito e a alternância de pressupostos (BÉRÉGSON; STERN, HALBWACHS e BARTLETT), Ecléa Bosi evidencia a complexidade de uma resposta à pergunta: qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? E propõe, como único modo de respondê-la, levar o sujeito a fazer sua autobiografia. Para ela, “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória” (p. 68), cujo resultado permite o desvelar da “substância social da memória”. Com o trabalho de Bosi, entendemos que “pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para o presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual” (p. 413). Descrevendo a substância social da memória – a matéria lembrada – Ecléa nos mostra que o grupo transmite, retém e reforça as lembranças; mas é o “recordador” que, trabalhando as lembranças, vai individualizando a memória coletiva; naquilo que lembra, no modo como lembra, permanece o que tem significado. Por isso, o modo de lembrar é individual tanto

quanto social – o tempo da memória é social, não só pelo calendário do trabalho, da festa, do evento político, mas pelo fato insólito que também repercute no modo de lembrar... (cf. Chauí, p. 31).

Retomando as palavras de Ecléa Bosi, para refazer os caminhos do discurso nessa empreitada de polemizar diferentes abordagens:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ essas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (p. 47)

Considerar as discussões sobre a memória é fundamental para uma investigação que articula histórias de vida, autobiografia e autoformação, porque “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo”, porque “a unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas de seu desenvolvimento no presente”, ou seja, uma lembrança é a “sua” lembrança; porque se é o grupo que transmite, retém e reforça as lembranças, é o “recordador” que, trabalhando as lembranças, vai individualizando a memória coletiva naquilo que ele lembra e no modo como lembra, permanecendo o que tem significado...

Numa outra perspectiva, a ‘matéria-prima’ da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; mas “ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado” (Idem, p. 64). Tal perspectiva evidencia o entendimento de que as memórias individuais não seriam independentes, mas pontos de vista da memória coletiva<sup>8</sup>. E nos remete aos estudos do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, à concepção da memória humana como “elaboração social”, considerando o papel do signo linguístico na formação da subjetividade, e o papel da linguagem nas interações que o sujeito estabelece com o outro e com a cultura.

Ou seja, para Vygotsky (1984), as funções psicológicas – como o caso, a memória – são internalizadas, tornam-se intrapsicológicas, o que consiste num funcionamento intencional do sistema psicológico. A memória, como um dos processos mentais superiores, como processo em movimento, em mudança, desenvolve-se pela interação social humana, variando histórica e culturalmente a partir dos conhecimentos, dos valores e das condutas organizadas socialmente. Isto significa dizer que a base dos processos da memória está na vida social do indivíduo.

Bakhtin (1995) é outro autor fundamental nesse contexto teórico, e que toma como tema central de seu pensamento a natureza essencialmente dialógica da linguagem e postula uma concepção de ser humano em que o outro é parte constitutiva, ou seja, para ele, o homem não existe fora da relação com o outro, que se dá por meio da linguagem. De acordo com ele, não é possível separar o dialogismo das reflexões sobre o homem, a alteridade, a linguagem, perspectiva que revela a estética humanística bakhtiniana, que é sintetizada no par comunicativo “eu-outro”, como ele escreve em sua referência clássica:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (...) A compreensão é uma forma de diálogo;

ela está para a enunciação assim como a réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1995, p. 132)

A compreensão só ocorre com os conceitos, com as palavras que foram interiorizadas – as palavras próprias –, que funcionam como palavras de compreensão, que Bakhtin chama de “contrapalavras”. Nada é incorporado ingenuamente, mas “como produção e escolha de sentidos”. Ao constituir essa compreensão, o sujeito se constitui socialmente, pela internalização de signos. Da mesma forma que os homens, historicamente, criam e usam instrumentos na sua relação com a natureza para transformá-la e dominá-la, assim também criam e usam, no uso da história, os signos – a linguagem, a escrita, os números. É por meio da internalização dos signos que internalizam a cultura e tornam-se capazes de agir como sujeitos históricos que produzem cultura. A linguagem, entendida como produção e escolha de sentidos, desempenha um papel essencial na constituição do psiquismo, na constituição da subjetividade do sujeito. É ela que organiza a ação humana (cf. Vygotsky, 1984). Ou seja, na concepção bakhtiniana é impossível conceber o “ser”, o “eu” fora das relações com o “outro”. Uma discussão a respeito do papel fundamental do “outro” para “cada um”, formulado por Bakhtin, encontra-se em trabalho de Dóris de Arruda C. da Cunha, Dialogismo em Bakhtin e Iakubinskii:

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo, me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um tu). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si é a razão fundamental da perda de si [...]. O ser mesmo do homem é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si. O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando para si, ele olha nos olhos de outrem ou através dos olhos de outrem. Eu não posso prescindir de outrem, não posso tornar-me eu mesmo sem outrem; eu devo me encontrar em outrem, encontrando outrem em mim (no reflexo, na percepção mútua). (BAKHTIN, citado por CUNHA, 2005, p. 6)

Destaca-se, nesse contexto, o papel do signo linguístico na formação da subjetividade, o papel da linguagem nas interações que o sujeito estabelece com o outro e com a cultura; destaca-se, também, o papel dos signos ideológicos, dos instrumentos culturais que, específicos de cada época, modificam qualitativamente o funcionamento das funções mentais – memória, inteligência, imaginação, percepção. As considerações de Bakhtin são importantes, quando pensamos na perspectiva autobiográfica e biográfica, que ele examina, considerando seu herói e seu autor, e que entende como “narrativa de uma vida”:

Entendo por biografia ou autobiografia uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. Vamos examinar a forma da biografia somente nos seus aspectos que possam servir para a auto-objetivação, ou seja, no que pode ser autobiográfico no plano de uma eventual coincidência entre o herói e o autor ou mais exatamente (pois, na verdade, a coincidência entre o herói e o autor é uma *contradictio in adjec-tio*, na medida em que o autor é parte integrante do todo artístico e como tal não poderia, dentro desse todo, coincidir com o herói que também é parte integrante dele. A coincidência de pessoas “na vida”, entre a pessoa de que se fala e a pessoa que fala, não elimina a distinção existente dentro do todo artístico; e, de fato, pode-

se formular a pergunta: como me represento a mim mesmo? Pergunta esta que se distinguirá de outra: quem sou eu?), no que particulariza o autor em sua relação com o herói. (1992, p. 165)

E Bakhtin considera o valor biográfico como o menos transcendente à autoconsciência, o que torna possível a coincidência de pessoas entre o herói e o autor. Considera mesmo que o valor biográfico pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, ou seja, a narrativa que conta minha própria vida e, por isso, pode dar forma à minha consciência, à visão, ao discurso que terei sobre a minha vida (p. 166). Outro aspecto que queremos destacar é seu entendimento de autor da narrativa, ou seja:

O autor da biografia é o outro possível [...] que penetrou em minha consciência e que com freqüência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*; é o outro instalado em minha consciência” [...]. (p. 166)

E, a partir desse quadro teórico resumidamente problematizado, introduzo o segundo movimento deste artigo, destacando os fios teórico-metodológicos e as chamadas “polêmicas epistemológicas” em torno da utilização do chamado método biográfico ou autobiográfico, ou como tema genérico das “histórias de vida”, reconhecendo suas afinidades heurísticas e formativas em relação à problemática da autoformação.

## 2.º Movimento: Polêmicas “epistemológicas” em torno da utilização do chamado método autobiográfico

Na introdução da antologia “O método (auto)biográfico e a formação”, António Nóvoa e Mathias Finger (1988), procurando situar historicamente o método biográfico e sua integração no campo das Ciências Sociais e Humanas, problematizam importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas que opuseram tal método a uma prática positivista das Ciências Sociais. Entendo, com os autores, que, ainda hoje, a luta pelo reconhecimento de um estatuto científico ao método biográfico mantém-se viva no campo das Ciências Sociais, e entendemos também que sua introdução em outros campos do conhecimento, em especial nos campos da Educação e da Psicologia Social, tem provocado grandes debates teórico-epistemológicos, como aqueles de cunho mais ideológico.

Nessa perspectiva, retomamos alguns dos argumentos que Franco Ferrarotti (1988) apresenta em seu artigo da citada antologia, com o título “Sobre a autonomia do método biográfico”, e que marcaram a consolidação da biografia como método autônomo de investigação no interior das Ciências Sociais.

Ferrarotti apresenta uma contribuição importante, situando-se num lugar social – o das Ciências Sociais, o lugar da Sociologia, e estava interessado em explorar o caráter sintético da narrativa autobiográfica. Contudo, reconhecia uma dupla exigência desse interesse crescente pelo uso sociológico da biografia. Primeiro, a necessidade de uma renovação metodológica, provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da Sociologia. Segundo, a exigência de uma nova Antropologia, que se impunha pela necessidade do concreto, pela necessidade de compreensão da vida cotidiana – das suas dificuldades e contradições. Ferrarotti confessa que, ao mesmo tempo, “tinha consciência do perigo literário” das biografias individuais.

Por outras palavras, “a crítica à objetividade e à nomotetia, que caracterizam, no caso, a epistemologia sociológica, teve como conseqüência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método biográfico” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Este autor traz reflexões importantes acerca do uso que os sociólogos fizeram das biografias, contribuição que pode nos ajudar a pensar também em suas relações com a Educação. Ele escreve:

[...] Subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. A sociologia não aceitou o desafio que lhe era lançado por esta diversidade epistemológica, e fez tudo para reconduzir o método biográfico para o interior do quadro tradicional. E a que preço! Por meio de um duplo desvio epistemológico, procurou-se utilizar o método biográfico, anulando completamente a sua especificidade heurística. (p. 21)

É preciso completar esta afirmação com a explicitação do significado desse empobrecimento epistemológico. A transformação da biografia em “protocolo em bruto”, o não reconhecimento da autonomia heurística da biografia, transforma a biografia em “veículo e suporte concentrado de informações de base”, ou seja, a biografia é utilizada com o objetivo de recolher “fontes orais” como fonte de informações, ou ainda como “fatia de vida” social, utilizável como exemplo. Retomando as discussões de Ferrarotti:

[...] Esta redução da biografia a uma justaposição de informações e a uma exemplificação faz-nos voltar ao que chamávamos uma aposta epistemológica. Os dois elementos que fazem a especificidade da biografia constituem obstáculos que temos que contornar ou que ultrapassar. A subjetividade e a exigência antinomotética da biografia definem os limites de sua cientificidade; são as suas características imanentes, a despeito das quais o método biográfico conserva apesar de tudo algum valor heurístico (p. 23).

Como salienta o autor, a especificidade – epistemológica, metodológica e técnica – do método biográfico implica ultrapassagem do “quadro lógico-formal” e do “modelo mecanicista” que caracterizam a epistemologia científica clássica. O potencial heurístico da biografia se expressa, justamente, nas suas características essenciais – subjetividade, historicidade. A opção pelo método biográfico significa, então, assumir outro quadro epistemológico, significa romper com o quadro epistemológico clássico. E Ferrarotti sugere que os fundamentos epistemológicos do método biográfico se assentem numa razão dialética capaz de compreender a *práxis* sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social. Ou seja:

Razão dialética, e portanto razão histórica alheia a todos os “ocasionalismos”, capaz de uma abordagem da especificidade “lógica específica do objeto específico” (MARX) – capaz de não reduzir o concreto a uma construção conceptual, capaz de “subir do abstrato ao concreto” (MARX).

Esta razão dialética não tem pretensões à hegemonia. Não tem nada a ver com o “Diamat” ou com o Engels da Dialética da Natureza. Reconhece de boa vontade à lógica formal e aos modelos deterministas um papel axiomático nas ciências da natureza. Reconhece-lhes um papel nas ciências do homem, na sua qualidade de



ciências do geral. Mas quando se trata de impedir que o individual seja empurrado para o inconhecível e para o acaso, quando se trata de ter em conta a práxis humana, só a razão dialéctica nos permite compreender cientificamente um acto, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese activa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade não iludida de uma história individual. Só a razão dialéctica nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem). (p. 30)

Trazendo esta discussão para o campo da Educação, considerando as concepções dominantes sobre os saberes, por exemplo, essa mesma perspectiva, sustentada por um ideal que separa as concepções sobre os saberes de suas origens humanas, foi evidenciada por Jovchelovitch (2008). A perspectiva dominante é a de que

[...] somente poderemos alcançar o saber se nos libertarmos das ilusões e vieses de nossa cultura, dos interesses da política e das paixões que determinam nossa vida emocional. Libertar-se de sua substância humana parece ser a condição necessária para a emergência do conhecimento enquanto verdade: para isto ele deve renunciar à pessoa, à sociedade e à cultura. (p. 19)

Ao retomar a discussão do método biográfico, ao retomar a posição de Sartre do “universal singular”, Ferrarotti propõe uma opção metodológica: “Se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (1979). Entendemos que esta opção metodológica retoma o debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento.

A constituição do sujeito e de sua subjetividade são também conceitos fundamentais da obra de Vygotsky, na construção do conceito de consciência e na relação constitutiva eu-outro. Nesse sentido, o sujeito (e sua subjetividade) é constituído na relação dialética do indivíduo com o social. Molon (2003), estudando esta questão tanto em leituras das próprias obras de Vygotsky, como na de leitores/intérpretes, brasileiros e internacionais, de tais obras, encontrou três entendimentos sobre a constituição de sujeito e da subjetividade na obra vygotskyana: uma perspectiva que entende a constituição do sujeito por uma via que privilegia aspectos intrapsicológicos (JAANVALSINER); uma perspectiva que entende a constituição do sujeito por uma via que privilegia aspectos interpsicológicos (WERTSCH); uma alternativa a essas duas posições, uma perspectiva em que “a constituição do sujeito não está atrelada nem a um polo nem a outro, mas se dá dialeticamente” (SMOLKA, GÓES e PINO), posição com a qual me identifico.

## **O método biográfico ou (auto)biográfico como método de investigação nas Ciências Sociais e Humanas**

Na direção das discussões anteriores, consideramos fundamental retomar Mathias Finger (1988), para quem “o método biográfico é uma reação ao domínio positivista das ciências, e nasce no contexto



da mais forte tradição filosófica do tipo hermenêutico”. Tal perspectiva nos leva a entender, com o autor, que o método biográfico provoca processos de tomada de consciência que podem ser emancipadores – para o indivíduo e para a sociedade, “pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior” (p. 85). Processos estes de tomada de consciência e que são constitutivos da pessoa. Finger, problematizando o campo da “educação de adultos”, criou o conceito de “formação crítica dos adultos” (p. 85), nos seguintes termos: a educação é sempre política; os adultos precisam tomar consciência no seu processo formativo sobre “como chegaram a interpretar o mundo do modo como interpretam”. E o método biográfico contribui para isto; trata-se de um processo que ajuda os adultos a elaborarem suas identidades, a criticarem as ideologias em que estão mergulhados, a lutarem pela construção de uma ordem social na qual acreditam (cf. Duran e Santos Neto, 2005, p. 137).

No artigo “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação” (1988), publicado na Antologia organizada por António Nóvoa e Matthias Finger, já citada, Christine Josso propõe três passos do que entende como uma investigação-formação, com as três questões seguintes: Como é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?

Fazendo uma discussão na perspectiva da formação de adultos, Josso problematiza a própria palavra “formação”, evidenciando sua ambiguidade – na medida em que o conceito não permite distinguir a ação de formar, do ponto de vista do formador, e a ação de formar do ponto de vista da Pedagogia utilizada ou do ponto de vista de quem aprende, ou seja, da ação de formar-se mesmo. A ação de formar pode ser entendida como designando o que se passa numa atividade educativa, qualquer que ela seja, e/ou como o conjunto das atividades do sujeito no decurso das quais ele se formou, se a reflexão é retrospectiva –, ou de como ele se forma – se a reflexão se efetua no presente (p. 37-38).

A localização de tais reflexões no campo da educação dos adultos, segundo Josso, tem uma incidência direta sobre a abordagem dos processos de formação do ponto de vista do sujeito, que se caracteriza por uma Pedagogia que tem como objetivo “aprender a aprender”, e que concede um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida (p. 39). Esta autora considera importante situar que a reflexão sobre o processo de formação dos adultos pretende “pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem” – retomando o discurso de Sartre. Ou seja, [trata-se de um trabalho] “para pôr em evidência o facto de que eles são sujeitos mais ou menos activos ou passivos da sua formação e de que podem dar-se a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes” (p. 39). Nesse contexto, a construção do que a autora chama de “biografia educativa”<sup>9</sup> é entendida na perspectiva de evidenciar

a primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre as suas aprendizagens. A posição de exterioridade do investigador constitui aqui um limite, cujos efeitos de *desconhecimento* podem ser atenuados pela reflexão do investigador sobre o seu próprio processo de reflexão. (p. 41)

Josso (1988), utilizando-se do conceito de integração introduzido por Gattegno (1979), considera ser o que chama “presença consciente” o que permite falar de um sujeito da formação: “[...] formo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas actividades, aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade

conosco próprios ou com a natureza” (p. 44). Ou seja, é a “presença consciente” que permite falar de um sujeito da formação. Nesse sentido, o método biográfico é, também, emancipador.

O método biográfico é emancipador, porque, com Vygotsky (1991) e com Bakhtin (1992), entende-se que a memória é um fenômeno social. Com esses autores, é possível afirmar-se que o significado de uma biografia, de uma biografia educativa, de uma biografia formativa, deriva de uma “comunidade de falantes”, ou seja, mesmo quando o que é lembrado é uma experiência pessoal, o seu sentido deriva do social. Com Pineau (1988), entende-se a biografia formativa emancipadora, porque como “um método de investigação que procura estimular a autoformação, o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva” (NÓVOA, 1988, p. 116). Nessa perspectiva, evidencia-se o impacto social das autobiografias, intimamente relacionado ao seu paradoxo epistemológico fundamental: “a união do mais pessoal com o mais universal” (1988). Com o método biográfico ou autobiográfico, o papel do investigador se redefine. Da mesma forma, redefine-se o papel do professor, na formação de adultos.

Dominicé (1988)<sup>10</sup> traz contribuições importantes em seu artigo, que também compõe a antologia assinada por António Nóvoa e Matthias Finger (Op. cit., p. 101), ao salientar o fato de que a abordagem biográfica implica relação nova do investigador com seu objeto de investigação. Isto porque, numa ‘interação profunda e durável’, como é exigência na construção das biografias educativas, não há possibilidade de neutralidade e de distanciamento.

### **Em busca do lugar central do sujeito no processo formativo – a autoformação**

Processos formativos, no contexto deste trabalho, estão sendo entendidos como um conjunto de processos diversificados – processos formais e não formais, e que se desenvolvem no tempo. Pensando na formação de professores, podemos entender tanto processos de formação inicial como de formação contínua; tanto aqueles processos que se desenvolvem em cursos graduados de formação de professores e sua continuidade em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu; tanto cursos oferecidos por secretarias de educação (municipais ou de estado); aqueles oferecidos por instituições particulares – cursos, congressos, seminários. O que importa aqui é pensar no lugar do sujeito no processo formativo, com vistas à sua autoformação. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio. Ou seja, trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se o “autor da produção de si”. Trata-se, então, de uma perspectiva processual, de autoformação. Finger (1989, citado por Pimenta, 1997) defende uma dupla finalidade para a educação de adultos. Por um lado, deve “responder a funções de inovação, de controle, de distanciamento, de dinamização”; por outro lado, deve “procurar transgredir estas mesmas funções, de modo que a pessoa, ao transformar as suas perspectivas, as possa elaborar de uma forma nova”.

Para pensar um processo formativo nessa perspectiva de um processo autoformativo, estarei considerando a construção da narrativa formativa da aluna “SAS”<sup>11</sup>, que foi processual. Num primeiro momento, como aluna do último semestre do Curso de Pedagogia, de uma instituição confessional, ela foi entrevistada, considerando o roteiro proposto para esta fase da pesquisa. Num segundo momento, com o apoio de uma transcrição da entrevista e considerando a discussão problematizadora, realizada no contexto do Grupo Formação, sobre a construção de biografias educativas, discussão fundamentada nos aportes teóricos apontados neste artigo, a aluna “SAS” escreveu/reescreveu sua narrativa formativa. Ainda que a narrativa de “SAS” tenha se destacado no conjunto – por isso mesmo, escolhida para uma articulação com a proposta de análise, entendo-a como uma réplica interiorizada do sujeito, na ação de formar-se.

Ou seja, como símbolo vivo do grupo, ela traz, fortemente, questões ligadas à vocação, em articulação com fatores de desprofissionalização, de desvalorização da própria formação e do trabalho do professor que forma o futuro professor. E a autora se situa quase “do lado de fora” do grupo, e em oposição ao conjunto de alunos.

Em sua narrativa, a aluna “SAS” apresenta traços de responsabilidade e compromisso de uma vocação missionária, lidando o tempo todo com a tensão entre resistência e conformismo, mostrando-se mesmo convicta de que a escolha pelo Curso de Pedagogia foi a melhor escolha, inclusive por ser um curso que tem muitas relações com sua primeira formação em Teologia, ambos os cursos da área de Humanas.

O assumir-se “professora”, em diferentes momentos de sua trajetória formativa, correspondeu tanto a um fator de profissionalização, como também a um fator de desprofissionalização, de desvalorização dos próprios conteúdos da docência, evidenciando uma tensão entre seu afeto e o seu desafeto ao trabalho docente. Isto porque, em diferentes momentos de seu percurso formativo, chegou a desempenhar atividades próprias a uma professora.

Essa possibilidade de exercer a atividade docente, sem ser docente, sem uma formação para a docência, está fortemente marcada em toda a sua narrativa formativa. E este não é um privilégio seu, ocorre não apenas em relação ao professor do Ensino Fundamental e Médio, mas também ao do Ensino Superior. E este é o relato de uma aluna fortemente engajada na ideia de fazer uma faculdade e de aprender a ser professora de crianças, perspectiva que é assumida por um significativo número de alunos que frequenta o curso.

Parece adequado utilizar-me da expressão “professoras em formação”, para referir-me aos estudantes de Pedagogia, pois são alunos que geralmente chegam ao curso com alguma prática de docência, ou a sua inserção na prática docente ocorre no decorrer do curso. O relato de “SAS” ganha sentido, nestes termos, pois apesar de apresentar alguma resistência, acabou aceitando o desafio de dar aulas para crianças em Timor Leste. Ela considerou sua atuação sofrível no início, justificada por sua insegurança no assunto, mas achou positivo ter encarado tal desafio, procurando o tempo todo “aprender dos livros e aprender na prática”. Esta experiência a fez redescobrir não só o desejo, mas também a vocação para o magistério, desejo que a fez decidir voltar ao Brasil para fazer faculdade.

A aluna “SAS” não apenas torna-se professora de crianças, como também se constitui “formadora de professores”, com todos os desafios que tal perspectiva representa. Ela é uma aluna com mais de 30 anos. E esta é uma característica marcante no curso de Pedagogia estudado. Diz respeito à idade do grupo de alunos, mais da metade (52%) iniciou-se no curso com idade superior a 23 anos, um grupo que já viveu muitas experiências, convivendo com outro grupo mais jovem, com outras expectativas e outros caminhos.

As tensões entre profissionalização e desprofissionalização, entre resistência e conformismo, entre responsabilidade e compromisso fazem parte do cotidiano do grupo, como está dito nas linhas e entrelinhas do relato de “SAS”:

Quando penso na opção que fiz, e no que significa ser professor hoje, a primeira palavra que me vem à mente é, desafio! Motivo? Degradação dos valores. Apesar dos aspectos positivos da pós-modernidade, vê-se a “olhos nus” degradarem-se os valores morais, a educação em casa ou na escola ou em qualquer outra instância da sociedade está comprometida. Não me refiro à educação apenas como aquisição

de conhecimentos relativos a determinados assuntos, mas a educação que acredito como válida se refere a estes conhecimentos, mas também a valores que perpassam muitos outros aspectos do viver em sociedade. Como diria meu pai em sua sapiência simples, ‘temos que aprender a entrar e sair’. Com todo o desafio que se apresenta, creio que um professor da educação básica para enfrentar o dia a dia precisa ter um ‘quê’ a mais, para dar aula. Não vale a pena ser professor apenas por questões monetárias, todos sabem disto! É uma questão de vontade, precisa-se desejar estar fazendo isto. Ainda que muitos educadores não acreditem no aspecto da vocação para o Magistério, eu, por outro lado, não creio que apenas o profissionalismo seja suficiente para dar conta desta tarefa.

E as tensões entre limites e possibilidades da formação do professor formador e do aluno que está sendo formado são expressas com clareza, ainda que com respeito e compromisso:

As minhas melhores experiências de aprendizagem no curso estão relacionadas com a troca estabelecida entre os professores e colegas. As várias disciplinas, especialmente as de fundamentação, foram muito significativas, porque me fizeram estabelecer relações com o ensino vigente. É bem verdade que o curso de Pedagogia, como qualquer outro curso universitário, só nos fornece vestígios, dada a limitação de tempo para esgotar os assuntos. Isto é mais verdade na área da Educação, por se tratar de Humanas, na qual não há um conhecimento estático, mas dialético com os agentes dela.

A consciência da importância do processo formativo, em relação à consciência das limitações de um curso formativo de professores, é expressa com o compromisso de quem quer mais – esta é uma marca importante, presente, não apenas na narrativa de “SAS”, como nos outros discursos dos alunos do curso de Pedagogia estudado – por reconhecerem que na trajetória universitária deveriam ter se dedicado mais, sobretudo às leituras. A consciência de que outras exigências acabam sobrepondo-se às responsabilidades como aluna, permeia os discursos dos alunos. Todavia, no exercício de sua profissão, a aluna “SAS” afirma querer buscar a excelência, e a excelência significa “dar o melhor de si”, o que necessariamente não significa querer ser a melhor na área da Educação.

## Considerações Finais

As discussões até aqui contribuem para evidenciar afinidades heurísticas e formativas entre o método biográfico/autobiográfico, as histórias de vida, com a problemática da autoformação, o valor epistemológico desta abordagem, na medida em que é a globalidade da vida o lugar privilegiado do conhecimento e da produção de sentidos. Ou seja, ao atribuir um lugar central ao sujeito, em seu processo formativo, é possível dizer que também se estabelece uma nova relação com o saber, o que pode significar a conquista de uma identidade pessoal situada social e historicamente.

A identificação de experiências formadoras, a discussão do próprio processo de autoformação, em suas relações com espaços instituídos ou não como formadores, pode significar a constituição, no singular, do universal/social. De modo consciente e reflexivo, evidencia-se a tessitura do percurso da autoformação, considerando a narrativa formativa, sendo possível identificar experiências formadoras, momentos de autoformação e de constatação de que foram influências vividas nos diversos espaços instituídos, em aproximação com a docência.

## Notas

- 1 Inserido no CNPq desde 1998.
- 2 Terminologias utilizadas na época para designar processos de formação continuada, amplamente problematizadas nos anos subsequentes.
- 3 Grifo nosso.
- 4 Junto com este autor, também em meados de 1990, chegou ao Brasil a proposta de professor reflexivo com os estudos de Schön (1992), trazendo as teorias da epistemologia da prática ao campo da formação de professores. O autor trouxe fortemente os conceitos da prática pedagógica – o conhecimento na ação e a reflexão na ação e sobre a ação – defendendo o desenvolvimento de profissionais práticos e reflexivos, cuja ampla aceitação suscitou estudos sobre os pressupostos, fundamentos e características do professor reflexivo.
- 5 Livro publicado pela Companhia das Letras, e que apresenta a tese de doutorado defendida pela autora em 1979 (ver Referências).
- 6 Esta obra foi traduzida e publicada no Brasil pela Vértice Editora, 1990 (ver Referências). Esta síntese está impressa na contracapa do livro.
- 7 Leontiev reconhece a contribuição de Halbwachs (como de Durkheim), em relação ao problema do desenvolvimento das formas sociais da memória humana, da noção de tempo, do pensamento lógico em ligação com o desenvolvimento da linguagem, da origem dos sentidos superiores e dos comportamentos ditos sociais – diversos hábitos, costumes, cerimônias, etc. (In: P. Janet: *A evolução da memória e a noção de tempo*, Paris, 1928; do mesmo autor: *A evolução psicológica da personalidade*, Paris, 1929. Nota de rodapé).
- 8 Leontiev reconhece a contribuição de Halbwachs (como de Durkheim), em relação ao problema do desenvolvimento das formas sociais da memória humana, da noção de tempo, do pensamento lógico em ligação com o desenvolvimento da linguagem, da origem dos sentidos superiores e dos comportamentos ditos sociais – diversos hábitos, costumes, cerimônias, etc. (In: JANET, P. *A evolução da memória e a noção de tempo*, Paris, 1928; do mesmo autor: *A evolução psicológica da personalidade*, Paris, 1929. Nota de rodapé).
- 9 Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto”, na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, [...] o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.
- 10 Dominicé (1988) propõe quatro etapas para um roteiro de estudos: uma **primeira etapa** de reflexão teórica sobre as histórias de vida, sobre a noção de processo de formação; uma **segunda etapa** de discussão metodológica sobre a biografia educativa, sua especificidade, os problemas de sua utilização; a **terceira etapa** – apresentação e escolha dos eixos de investigação em torno dos quais os participantes iriam organizar as narrações individuais; a **quarta etapa**, de elaboração em grupo, numa tentativa de evidenciar algumas linhas de força comuns nas biografias elaboradas por cada um, considerando como categorias de análise, aquelas propostas por Christine Josso (1988), a saber: autonomização/conformização; responsabilização/dependência; interioridade/exterioridade (p. 46).
- 11 A aluna assinou o termo de responsabilidade livre e esclarecida, e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. São Paulo: Papirus, 1998. p. 99-122.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTLET, Frederic Charles. Memória, contexto e convenção. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 64-70.
- BERGSON, H. Matière et mémoire, in Oeuvres. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 43-53.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-33.
- CUNHA, Dóris de Arruda C. *Dialogismo em Bakhtin e Jakubinskii*. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2\\_2005](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2_2005)>. Acesso em: 26 jan. 2009.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 101-106.
- DURAN, Marília Claret Geraes; SANTOS NETO, Elydio dos. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando desafios, construindo possibilidades. *Educação & Linguagem: Programa de Pós-Graduação em Educação*, Universidade Metodista de São Paulo, ano 8, n. 11, p. 18-30, jan./jun., 2005.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 81-97.
- GATTEGNO, C. Une école pour Demain, Lion, 1979. Citado por JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 44.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

\_\_\_\_\_. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização da escola. *Inovação*, 4, 11, 1991. p. 63-76.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINEAU, Gastón. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

STERN, William. Memória, contexto e convenção. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 68-70.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

#### **Marília Claret Geraes Duran**

Mestrado e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Estágio Pós-Doutoral na Fundação Carlos Chagas/CIERS-Ed (Psicologia Social). Docente pesquisadora da Universidade Metodista de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado).

*Recebido em 25 de maio de 2009*

*Aprovado em 15 de junho de 2009*