



Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim  
Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades  
ERS 135 - Km 72, 200, Caixa Postal 764,  
Erechim – RS  
CEP 99700-970

E-mail: [gavagai@gavagai.com.br](mailto:gavagai@gavagai.com.br)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades/Universidade Federal da Fronteira Sul  
- Campus Erechim. - vol. 6, n. 1 (jan./ jun. 2019). - Erechim: [s.n.], 2019.

Semestral

1. Periódico. 2. Interdisciplinar. 3. Ciências Humanas. 4. Humanidades.

I. Universidade Federal da Fronteira Sul.

II. Título.

CDD: 300

Bibliotecária responsável: Tania Rokohl – CRB10/2171

GAVAGAI - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES

Erechim, v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

ISSN: 2358-0666

# **GAVAGAI**

ERECHIM

**v.6, n.1, jan./jun. 2019**

ISSN: 2358-0666

EDITOR-CHEFE / *EDITOR JEFE* / EDITOR-IN-CHIEF

**Cassio Brancaleone**

Universidade Federal da Fronteira Sul,  
campus Erechim (UFFS)

EDITORES EXECUTIVOS / *EDITORES EJECUTIVOS* /  
EXECUTIVE EDITORS

**Thiago Ingrassia**

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (UFFS)

**Fábio Francisco Feltrin de Souza**

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (UFFS)

**Jerzy Brzozowski**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

CONSELHO EDITORIAL / *CONSEJO EDITORIAL* / EDITORIAL BOARD

- Armando Chaguaceda – Universidad Veracruzana (México).  
Atilio Butturi Jr. – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Bianca Salazar Guizzo – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).  
Carla Soares – Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).  
Daniela Marzola Fialho – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Décio Rigatti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/ UNIRIT-  
TER.  
Durval Muniz Albuquerque Junior – Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte (UFRN).  
Eliana de Barros Monteiro – Universidade Federal do Vale do São Francisco  
(UNIVASF).  
Elio Trusian – Università Degli Studi Di Roma La Sapienza (Itália).  
Fábio Luis Lopes da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Felipe S. Karasek – Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).  
Gizele Zanotto – Universidade de Passo Fundo (UPF).  
José Alves de Freitas Neto – Universidade de Campinas (UNICAMP).  
Kanavillil Rajagopalan – Universidade de Campinas (UNICAMP).  
Margareth Rago – Universidade de Campinas (UNICAMP).  
Maria Antonia de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/ Uni-  
versidade Tuiuti do Paraná (UTP).  
Maria Bernadete Ramos Flores – Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC).  
Natália Pietra Méndez – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Nelson G. Gomes – Universidade de Brasília (UnB). Patrícia Graciela da Rocha  
– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).  
Patricia Moura Pinho – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).  
Paula Corrêa Henning – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
Pedro de Souza – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Rafael José dos Santos – Universidade de Caxias do Sul (UCS).  
Rafael Werner Lopes – Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).  
Raul Antelo – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Ricardo André Ferreira Martins – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
(UNICENTRO).  
Roberto Machado – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).  
Rodrigo Santos de Oliveira – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
Rosângela Pedralli – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Suzana G. Albornoz – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
Viviane Castro Camozzato – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UER-  
GS).

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA / DIAGRAMACIÓN Y TAPA / LAYOUT AND COVER**

Alexandre Luis Fassina

Capa: Foto de Letícia Thurmann Prudent

Edição da foto: Nauíra Zanardo Zanin

**REVISÃO / REVISIÓN / REVISION**

Ivone Maria Mendes Silva

SUMÁRIO / ÍNDICE / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	8
O USO DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL DE JEROME BRUNER E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA DE CLIFFORD GEERTZ	11
Ivone Maria Mendes Silva, Simone Cristina Dalbello da Silva e Nauíra Zanardo Zanin	
PSICOLOGIA CULTURAL, AUTOBIOGRAFIA E PESQUISAS EDUCACIONAIS: APLICAÇÕES EM CONTEXTO AMAZÔNICO	34
Elizabeth A. L. M. Martines, Maria Isabel da Silva Leme, Suzana Rocha Souza de Azevedo e Marcelo Luiz da Silva	
TECENDO UMA REDE DE NARRATIVAS: PRÁTICAS CURRICULARES E ARTEFATOS CULTURAIS MOBILIZANDO MEMÓRIAS COLETIVAS	48
Gabriela Furlan Carcaioli, Ana Paula Caetano e Sandro Tonso	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS AUTOFORMATIVOS ... QUEM CUIDA DO (A) PROFESSOR (A)?	69
Adriana Salete Loss	
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE AS INFÂNCIAS E SEUS LUGARES NA FORMAÇÃO DOCENTE	83
Silvania Regina Pellenz Irgang e Valeska Fortes de Oliveira	

# APRESENTAÇÃO

## **DOSSIÊ “NARRATIVA E (AUTO) BIOGRAFIA: DA PESQUISA ÀS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL”**

Este dossiê reúne artigos que tematizam o emprego das narrativas como modalidade de pesquisa, intervenção e formação, fomentando a discussão sobre as particularidades da abordagem (auto)biográfica enquanto recurso de produção de saberes e práticas que atravessam campos disciplinares diversos. Algumas contribuições são lançadas para o debate sobre as bases epistemológicas da pesquisa biográfica e o emprego das narrativas a partir de diferentes perspectivas em Ciências Humanas (Psicologia, Ciências Sociais, História e Educação), sendo esse debate enriquecido, em alguns casos, pela análise de dados provindos de investigações que contemplaram diferentes realidades socioculturais e geográficas no contexto brasileiro.

Destaque especial é conferido às discussões tecidas a partir do campo educacional. A possibilidade de tomar as narrativas como instrumento para (re)pensar as questões de formação e a própria educação, considerada de modo mais amplo, fica evidenciada nos cinco artigos apresentados, os quais problematizam cenários educativos como universidades e escolas de educação básica de comunidades indígenas, populações do campo e das florestas, além de outros contextos de práticas educativas, como os movimentos sociais. As análises produzidas oferecem-nos, em seu conjunto, subsídios para conhecer mais profundamente essa abordagem que tem a linguagem e o diálogo como forças mediadoras para a reflexão hermenêutica e para a construção de conhecimentos.

Para além disso, os artigos demonstram, a partir de variados recortes analíticos e da problematização de diferentes realidades, a importância da narrativa enquanto dimensão fundante da experiência humana, contribuindo para uma discussão acerca do alcance e dos limites do emprego do método (auto)biográfico na pesquisa em ciências humanas. As análises que nos são apresentadas permitem entrever que a utilização da narrativa como recurso metodológico abarca possibilidades heurísticas muito fecundas, ainda que os debates em torno desta

e de outras questões relacionadas à pesquisa narrativa ainda não recebam, no cenário acadêmico nacional, a atenção que merecem. Nesse sentido, os trabalhos aqui apresentados e as discussões que eles aportam e suscitam nos colocam em face de questionamentos sobre o que entendemos por pesquisa na universidade, o que praticamos e quais são os alcances e limites de nossas escolhas teórico-metodológicas, ampliando horizontes de reflexão e ação.

O dossiê se inicia com o artigo “O uso de narrativas (auto)biográficas em pesquisas qualitativas: contribuições da psicologia cultural de Jerome Bruner e suas aproximações com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz”, de autoria de Ivone Maria Mendes Silva, Simone Cristina Dalbello da Silva e Nauíra Zanardo Zanin. As autoras discutem, a partir das contribuições de Jerome Bruner e Clifford Geertz, o lugar ocupado pela narrativa na construção da realidade e suas conexões com a cultura enquanto um sistema simbólico. As autoras problematizam os desafios e possibilidades relacionados ao uso das narrativas (auto)biográficas como recurso metodológico na pesquisa científica. Nesse contexto, analisam a narrativa construída por uma professora indígena, que expressa uma versão da realidade vivenciada por ela e compartilhada com a expressividade de suas memórias, possibilitando o acesso indireto a uma pequena parcela do seu mundo e do discurso social existente sobre ele.

O segundo artigo do dossiê é da autoria de Elizabeth A. L. M. Martines, Maria Isabel da Silva Leme, Suzana Rocha Souza de Azevedo e Marcelo Luiz da Silva. Com o título “Psicologia cultural, autobiografia e pesquisas educacionais: aplicações em contexto amazônico”, o trabalho se propõe a discutir os fundamentos da autobiografia na Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner e divulgar pesquisas que estão sendo realizadas em contextos escolares amazônicos apoiadas neste referencial teórico. Os autores representam três gerações de pesquisadores que vêm utilizando fundamentos e métodos desta abordagem teórico-metodológica em contextos escolares da Amazônia Legal.

Na sequência, no artigo intitulado “Tecendo uma rede de narrativas: práticas curriculares e artefatos culturais mobilizando memórias coletivas”, os autores Gabriela Furlan Carcaioli, Ana Paula Caetano e Sandro Tonso desenvolvem uma discussão sobre a formação de professores do campo no Brasil, apresentando a potencialidade das narrativas como artefatos e práticas curriculares do trabalho docente, a partir de uma experiência de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciaturas em Educação do Campo. Enfatizando o protagonismo dos movimentos sociais nas lutas por uma educação do/no campo e por uma nova concepção de formação e de escolas nas áreas rurais, o texto destaca o papel das

Licenciaturas em Educação do Campo em formar educadores capazes de lutarem por uma sociedade justa e igualitária, posicionando-se criticamente sobre a crise socioambiental e o globalizado modelo hegemônico de desenvolvimento, atuando de forma pedagógica nas comunidades rurais e exercendo a docência interdisciplinar.

No artigo “Formação de professores: processos autoformativos... Quem cuida do(a) professor(a)?”, Adriana Salette Loss apresenta sua experiência de investigação na área da formação de professores, a partir da metodologia da pesquisa-formação, fundamentada em Marie-Christine Josso, e que tem como procedimento as narrativas. A autora dá destaque à necessidade de cursos de formação de professores investirem em processos educativos e formativos do cuidado do professor nas dimensões pessoal e profissional, no sentido da auto ética, da ética para a sociedade, da ética para a humanidade, conforme Edgar Morin.

O quinto artigo, “Narrativas (auto)biográficas sobre as infâncias e seus lugares na formação docente”, das autoras Sylvania Regina Pellenz Irgang e Valeska Fortes de Oliveira, apresenta reflexões sobre a proposta de pesquisa-formação por elas desenvolvida com três professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS, com o intuito de se aproximarem de seus imaginários e narrativas (auto)biográficas sobre o lugar da infância na formação docente. Por meio da análise das duas “experiências formadoras” (“Baú de memória: lembranças da formação” e “Álbum de infâncias”) focalizadas na pesquisa, as autoras demonstram que o movimento de conhecer o que os profissionais da Pedagogia compreendem sobre a infância é relevante para problematizar não apenas as infâncias que tem sido vividas, proporcionadas e (re)construídas com as crianças na atualidade, mas também outras questões no âmbito da educação.

Desejamos uma ótima leitura!

Ivone Maria Mendes Silva e Adriana Salette Loss

Organizadoras do Dossiê

# O USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL DE JEROME BRUNER E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA INTERPRÉTATIVA DE CLIFFORD GEERTZ

Ivone Maria Mendes Silva<sup>1</sup>

Simone Cristina Dalbello da Silva<sup>2</sup>

Nauíra Zanardo Zanin<sup>3</sup>

**Resumo:** O estudo da narrativa tem ocupado lugar de destaque nas ciências humanas, em especial ao longo das últimas décadas, configurando um campo interdisciplinar. O presente trabalho parte da síntese das contribuições dadas ao estudo do tema pelo psicólogo Jerome Bruner, buscando identificar possíveis aproximações entre suas ideias acerca do lugar ocupado pela narrativa na construção da(s) realidade(s) e as formulações apresentadas pelo antropólogo Clifford Geertz sobre a cultura como um sistema simbólico. A partir dessa discussão, são considerados desafios e potencialidades relacionados ao uso das narrativas (auto)biográficas como recurso metodológico na pesquisa científica. Para ilustrar algumas possibilidades instauradas por tal recurso, é apresentada a narrativa de uma professora indígena, que relata como os processos de aprendizagem Guarani foram inseridos em uma nova escola, proporcionando a apropriação da comunidade escolar. Essa narrativa constitui uma versão da realidade vivenciada pela professora e compartilhada com a expressividade de suas memórias, possibilitando o acesso indireto a uma pequena parcela do seu mundo e do discurso social existente sobre ele, os quais puderam ser conhecidos e compreendidos a partir desse ponto de vista.

**Palavras-chave:** Narrativa. Cultura. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Metodologia de pesquisa.

---

1 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: ivone@uffs.edu.br

2 Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: simonecdalbello@gmail.com

3 Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: nauira@uffs.edu.br

# 1 INTRODUÇÃO

O estudo da narrativa tem ocupado lugar de destaque nas ciências humanas, em especial ao longo das últimas décadas, configurando um campo interdisciplinar. O presente trabalho parte da síntese das contribuições dadas ao estudo do tema por Jerome Bruner, considerando-se a pertinência de sua perspectiva analítica, atenta aos diálogos possíveis entre a psicologia, a antropologia, a filosofia e a linguística. Discorreremos sobre as concepções de narrativa, principalmente narrativa (auto)biográfica, e de cultura sustentadas por Bruner, buscando esclarecer as ideias que este autor apresenta acerca do lugar ocupado pela narrativa na construção da(s) realidade(s). Essa trajetória analítica possibilita destacar a aplicação de algumas dessas ideias a situações de pesquisa para, num segundo momento, tecer aproximações com as formulações desenvolvidas pelo antropólogo Clifford Geertz sobre a cultura como um sistema simbólico.

Nossa intenção é mostrar como o pensamento de ambos os autores converge para a defesa da relevância da abordagem interpretativa. Das ideias por eles apresentadas em obras como *A interpretação das culturas* (GEERTZ, 1998) e *Atos de significação* (BRUNER, 1997a), podemos depreender que, quando o/a pesquisador/a realiza um trabalho interpretativo face à cultura que pretende investigar e o ancora no movimento de imersão nessa cultura - no “estar lá”, como afirma Geertz (1989, p.14) - descortinam-se possibilidades heurísticas muito fecundas para as práticas de pesquisa. Sob esse prisma, as realidades estudadas não remetem a “dados” prontos, à espera de serem “coletados”, mas sim a processos narrativamente construídos por pesquisadores e pesquisados, atravessados pelas complexas relações que povoam seus mundos (subjetivos, existenciais e socio-culturais) e por saberes diversos.

Por fim, exemplificamos nossa argumentação apresentando o relato de uma professora indígena acerca da apropriação de uma nova escola construída para os Guarani. O contexto cultural emerge com força nessa narrativa, que também explicita divergências nos modos de ensinar e conceber a educação escolar indígena. A própria educação e modo de ser Guarani transparecem nesse relato, pois o sujeito que narra expressa sua própria cultura, como argumentamos a partir de Bruner e Geertz.

## **2 CONTRIBUIÇÕES DE JEROME BRUNER AO ESTUDO DO TEMA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA DE CLIFFORD GEERTZ**

A linguagem, em geral, e a narrativa, em especial, tem sido foco de interesse e estudo por parte da psicologia desde os primórdios da constituição desta como disciplina científica. Considerando-se que o campo psicológico tem sido historicamente marcado por uma diversidade de epistemologias, teorias, métodos e objetivos, a abordagem do tema se efetivou a partir de enfoques variados. As contribuições legadas por esses enfoques vieram a se tornar referências para as pesquisas que hoje são desenvolvidas na área, as quais revelam um caráter multifacetado (SILVA, 2018).

Uma breve incursão pela história desse campo evidencia que, ainda nas primeiras décadas do século XX, destacam-se as reflexões levantadas pela psicologia histórico-cultural sobre a aquisição da linguagem e da capacidade narrativa ao longo do processo de desenvolvimento humano, sinalizando também a importância dessa dimensão constitutiva da experiência humana como recurso para o estudo da mente. Vigotski, Luria e Leontiev, representantes da psicologia histórico-cultural, afirmaram, em seus escritos, o caráter social das funções psicológicas superiores, destacando o papel da linguagem na constituição destas funções e do sujeito. Segundo Vigotski (1934/2005), a chave de leitura para compreendermos a “passagem do natural ao cultural”, que se constata no ser humano tanto em sua trajetória filogenética quanto na ontogenética, pode ser encontrada no processo de simbolização, no uso dos signos pelos indivíduos, sendo a linguagem o mais importante deles. Esse papel destacado da linguagem e sua relação com o pensamento é discutido por Vigotski em vários de seus trabalhos, podendo-se destacar a obra *Pensamento e linguagem*.

É preciso reconhecer, entretanto, que o interesse pelas narrativas sofreu um processo de intensificação e renovação no campo psicológico a partir da década de 1980. Contribuíram para esse processo os debates e questionamentos levantados pelas teorias pós-estruturalistas, pelo construcionismo social, pelos estudos feministas e de gênero e, ainda antes disso, pelo movimento conhecido como “virada lingüística” na Filosofia, ocorrido ao longo do século XX, mas cujas raízes históricas podem ser situadas no século XIX. Desse movimento deriva a compreensão de que “a linguagem não é uma simples representação de um mundo dado previamente, mas tem uma participação na criação e na construção deste

mundo” (WILBER, 2007, p.183).

O conjunto de mudanças associadas a esse processo de intensificação do interesse pela narrativa na psicologia chegou a ser chamado por Jerome Bruner de “segunda revolução cognitiva” e repercutiu nos rumos da produção do conhecimento psicológico. Importa esclarecer a própria concepção de narrativa apresentada por este autor, uma vez que suas ideias têm tido influência marcante nos estudos sobre o tema.

Para Bruner (1997b, p.46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Dito de outro modo, a narrativa pode ser compreendida como uma produção simbólica e social que possibilita ao narrador não apenas dar a conhecer a sua versão da realidade, mas (re)construir esta versão no processo narrativo. O autor também chama atenção para o fato de que cada narrativa emerge em um contexto ou situação específicos e sua configuração depende das características do narrador e de seu(s) interlocutor(es), bem como da cultura na qual se encontram mergulhados (BRUNER, 1997b; BRUNER, WEISER, 1995).

Nessa chave de leitura, compreende-se que a produção de uma narrativa sempre envolve a mobilização de crenças e valores assimilados do contexto sociocultural de referência. Além do diálogo estabelecido com esse contexto, há a necessária implicação do narrador na realização de um trabalho psíquico complexo e singular, que envolve rememorar lembranças de um passado longínquo ou descrever experiências recentes, interpretando-as à luz do que emerge como mais significativo no presente, podendo esse processo sofrer, em alguns casos, a influência de interações que funcionem como convite ou estímulo à narração. Essa concepção de narração traz subjacente a ideia de que nossas lembranças, assim como outras dimensões de nossas subjetividades, não são entidades “prontas” e “acabadas” à espera de serem apresentadas ao mundo no ato narrativo; ao contrário, estão sempre abertas à revisão, podendo ser continuamente recriadas (BRUNER, 1997b).

Em várias de suas publicações, Bruner (1991, 1995, 1996, 1997a, 1997b) discorre sobre a construção narrativa da realidade, ou seja, sobre como se constitui o conhecimento de mundo do sujeito por meio das narrativas e as relações desse processo com a construção de significados e com a cultura, mas é na obra *Atos de significação* (1997a) que o autor demonstra mais explicitamente sua preocupação em edificar uma psicologia que considere a cultura como central para

entender como os seres humanos interpretam o mundo. O título da obra diz-nos muito sobre a intenção de Bruner, que não pretende tratar de todos os aspectos do processo de produção do significado, mas discutir a “natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana” (BRUNER, 1997a, p. xi).

Assim, Bruner (1997a, p.22) afirma que o “divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência”. Com isso, amplia-se a visão sobre a própria concepção de sujeito, que passa a ser vislumbrado como produto e produtor da história e da sua cultura, e não somente como gênese da natureza ou consequência de um processo natural.

Cabe, assim, trazer à tona o conceito de cultura. A cultura é constituída por sistemas simbólicos dos quais os sujeitos se utilizam para construir significados sobre a realidade social e sobre si mesmos. A grande preocupação da psicologia cultural seria, então, com os sujeitos e de que modo eles adquirem esses sistemas simbólicos e os tornam sua propriedade. Pensar em cultura é pensar em grupos sociais que são organizados por “intenções sociais” que dão a tais grupos formas de lidar com as situações externas. Assim, constroem-se as características específicas de cada grupo cultural (BRUNER, 1997a).

Conceituar cultura a partir dessa perspectiva, no entanto, não consiste em uma tarefa tão simples pois, como defende Bruner (1997a), não se pode utilizar apenas da cultura para descrever crenças compartilhadas. Faz-se necessário entender como as tramas culturais são construídas.

Buscando produzir um diálogo profícuo com a produção já existente sobre o tema, Bruner encontra em pensadores como Clifford Geertz<sup>4</sup> teorizações que influenciam marcadamente sua visão sobre a cultura como sistema simbólico e o papel da narrativa na relação entre sujeito e cultura. Bruner entende o sujeito como produtor e produto da cultura, pois ambos se influenciam mutuamente, endossando a concepção apresentada por Geertz (1989) da cultura enquanto “teia de significados” tecida pelo próprio ser humano e à qual este encontra-se vinculado. Nas palavras de Bruner:

---

4 Cabe destacar que não apenas Bruner assume a influência da antropologia, sobretudo a antropologia interpretativa ou hermenêutica, em seu pensamento. Geertz também demonstrou ser um leitor da obra de Bruner. Em artigo intitulado “Imbalancing Act: Jerome Bruner’s Cultural Psychology” (publicado originalmente em 1997, mas revisado e ampliado em 2000), Clifford Geertz apresenta sua compreensão e análise crítica sobre a psicologia cultural de Bruner. Cf. GEERTZ, C. Imbalancing act: Jerome Bruner’s cultural psychology, pp. 187-202, In: GEERTZ, Clifford. Available light: anthropological reflections on philosophical topics. Princeton/N.J./USA 2000: Princeton University Press.

A constitutividade da linguagem, como mais de um antropólogo insistiu, cria e transmite a cultura e situa nosso lugar nela [...]. Usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura [...]. Não seria exagero dizer que na última década houve uma revolução na definição de cultura humana. Ela assume a forma de um movimento que se afasta do estruturalismo estrito que julgava que a cultura era um conjunto de regras interconectadas das quais as pessoas deduzem determinados comportamentos que se enquadram em determinadas situações, passando à idéia de cultura como conhecimento do mundo implícito e apenas semiconectado do qual, através de negociação, as pessoas chegam a meios satisfatórios de ação em determinados contextos. O antropólogo Clifford Geertz compara o processo de atuar em uma cultura ao de interpretar um texto ambíguo (BRUNER, 1997b, p.69-70).

Outro pressuposto defendido por Geertz, e que Bruner também sustenta, é o de que não podemos reduzir a cultura a uma “realidade superorgânica, com forças e propósitos em si mesma”. Da mesma forma, ela não representa “um padrão bruto de acontecimentos comportamentais”. O que devemos entender é que a cultura não é uma “conduta padronizada”, pois a cultura também influencia a própria subjetividade humana (GEERTZ, 1989, p. 21).

Igualmente, se a cultura molda o ser humano e é por ele também modificada, podemos afirmar que não se trata de um processo abscondito, já que ela diz respeito à própria vida humana e ao modo como nos relacionamos socialmente, pois “a cultura, esse documento de atuação, é, portanto, pública, como uma piscadela burlesca [...] embora não física, não é uma identidade oculta”. Prosseguindo com sua argumentação, o autor ainda afirma que a “cultura é pública porque o significado o é”, considerando-se que aquela “consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas” (GEERTZ, 1989, p. 20-23).

Ao definir a cultura como uma “teia de significados”, Geertz nos dá um alerta: o que somos, como pensamos, como nos comportamos e como construímos nossas visões de mundo são provenientes de nosso sistema cultural. Desse modo, para que a vida em sociedade possa perdurar, instituem-se os acordos sociais, os quais permitem a disseminação dos significados construídos. Como a cultura não é uma “conduta padronizada”, cada sistema cultural organiza-se e produz significados próprios e modos de perpetuação distintos.

Os acordos sociais possibilitam a convivência entre os sujeitos. Da mesma forma, para que haja uma coesão de determinada cultura, é necessária “a existência de procedimentos interpretativos para julgar as diferentes interpretações da realidade, inevitáveis em qualquer sociedade diversificada” (BRUNER, 1997a, p.

84), ou seja, a cultura possibilita instrumentos coletivos para a compreensão das diferentes interpretações possíveis da realidade. Dessa forma, cada cultura trata e fornece significados diferentes para os fenômenos.

Assim, tanto para Bruner quanto para Geertz, é impossível conceber o sujeito tendo como base apenas ele mesmo, pois sua constituição como tal não se dá num vazio social. Daí a importância de atentarmos, enquanto pesquisadores/as, para os contextos sociocultural e narrativo onde se inserem os nossos sujeitos de pesquisa. É em virtude da participação dos sujeitos em “comunidades culturais” que os significados são compartilhados e publicizados a partir de determinada interpretação da realidade. Em função disso é que tais sujeitos podem ser concebidos como “expressões da cultura” (BRUNER, 1997a) ou, nas palavras de Geertz (1989, p. 63), como “artefatos culturais”.

Como defende Bruner (1997a, p. 23), quando o pesquisador se interessa pelo “relato cultural do que faz os seres humanos pulsarem”, considerando suas crenças, desejos, valores, intenções e comprometimentos (ou seja, seus “estados intencionais subjacentes”), tem a possibilidade de acessar a interpretação que eles fazem de suas realidades e de si mesmos.

Esse modelo de psicologia posiciona a cultura como fornecedora de significado para a ação, situando esses “estados intencionais subjacentes” em um “sistema interpretativo”. Os valores fazem parte de compromissos assumidos com formas de viver de determinada cultura. Sendo assim, os valores são compartilhados e são reflexos do nosso “nicho cultural” (BRUNER, 1997a, p.23-25).

As relações interpessoais, a linguagem, as narrativas, as formas de explicação e os padrões de comportamento são parte desse “sistema simbólico” de dada cultura. Esse “sistema simbólico cultural” perpassa a forma como o “sujeito organiza sua experiência com o mundo, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantém” (BRUNER, 1997a, p. 41), ou seja, como o sujeito se reconhece como parte de uma cultura e como interage com a sua realidade.

Indo além, o autor cita uma “psicologia sensível”, que se embasa não só no que o sujeito faz, mas “no que dizem que fazem e no que dizem que os fez fazer o que eles fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas dizem que os outros fizeram e o porquê” (BRUNER, 1997a, p. 25). Isso demonstra a importância das narrativas no processo de convívio social e na construção de significados, sendo o significado a expressão da combinação de ações e de pensamentos perante determinada convenção social e cultural. Desse modo, é impraticável fazer uma separação entre o que o sujeito fala e o que efetivamente faz; entre o signi-

ficado do que dizemos e o que de fato fazemos em determinadas situações, pois é dessa forma que nossos relacionamentos e a forma como conduzimos nossas vidas perante a coletividade acabam por ser moldados.

O objetivo central dessa chamada “psicologia sensível” seria, portanto, interessar-se por e entender os significados a partir dos processos a ele associados, ou seja, das transações e das relações sociais e culturais que, aos poucos, vão moldando as significações construídas pelos sujeitos e também suas próprias subjetividades.

Tal afirmação pauta-se no fato de que o comportamento do ser humano é direcionado pelos seus “estados intencionais” e tais estados somente se concretizam através da participação em “sistemas simbólicos de cultura” (BRUNER, 1997a, p. 39). Com isso, conclui o autor, a cultura faz parte do processo formativo da mente.

Para Bruner, o significado é um fenômeno cultural que depende da existência prévia de um sistema de símbolos e, conseqüentemente, da existência da linguagem. Ainda que não desconsidere a importância da biologia no processo de aquisição da linguagem, é sobre o papel da cultura que detém sua análise, chegando a afirmar que “a cultura é a mão modeladora da biologia” (BRUNER, 1997a, p. 30). Como explica, para produzir significados o ser humano precisa apropriar-se da linguagem e esse processo de apropriação requer um “sistema protolinguístico” ou “pré-linguístico”, o que significa um “sistema precursor” que prepara o organismo para a construção da linguagem. Mas sem a imersão em um mundo de cultura, sem a convivência com outros seres humanos que nos apresentem versões do mundo via linguagem e facultem nosso acesso a trocas comunicativas e de significações, aquilo que é potência (a possibilidade de fazer uso da linguagem) não se transforma em realidade (domínio da linguagem).

Tendo isso em vista, o significado simbólico depende da capacidade do sujeito de se apropriar da linguagem e de utilizar o sistema de símbolos fornecido por sua cultura para interpretar os significados. Ressalta-se que Bruner não concebe a linguagem como um dado natural, ele apenas não negligencia a complexa relação entre natureza e cultura e sua importância para a existência da linguagem enquanto prática que estrutura a relação do ser humano com o real. Vista sob essa perspectiva, a linguagem, em articulação com o pensamento, seria responsável por fornecer aos sujeitos recursos para que possam interpretar e construir realidades (BRUNER, 1997a).

A produção de significados envolve as visões culturalmente lapidadas, nas

quais o sujeito estabelece suas análises de si, dos outros e do mundo que, por sua vez, produzem o sentimento de pertencimento (BRUNER, 1997a, p. 115). É dessa forma que os significados podem, no contexto cultural, ser gerados e transmitidos por intermédio de relatos narrativos que apresentam o contexto de como os sujeitos empreendem a narração de suas vidas, pois o significado cresce e é confirmado a partir do seu uso, o qual é expresso por meio de narrativas (BRUNER, 1997a).

Em relação a esse processo, Bruner (1991) preocupa-se em explicar a importância dos “domínios” para a construção de habilidades e inteligências. Tais domínios não são provenientes somente do ambiente e nem somente de processos internos de organização mental, mas da convergência de ambos os fatores, considerando-se as referências do sujeito e suas redes de apoio.

Conhecimento e habilidades têm sua fundação em diferentes campos de domínios. Assim, a partir dessa chave de leitura, um domínio é um conjunto de princípios e de procedimentos que nos permitem usar a inteligência e/ou as habilidades de determinadas maneiras e não de outras, ou como denomina Bruner (1991, p. 3), um “tesouro cultural de ferramentas”. Tais ferramentas culturais são os princípios e os procedimentos para se desenvolver os domínios que permitem a construção do conhecimento, a partir da união do “conhecimento apreendido e do conhecimento de uso à cultura” (BRUNER, 1991, p. 3).

Nesse sentido é que se assentam “os produtos culturais como a língua e outros sistemas simbólicos, como intermediários do pensamento, colocando o carimbo em nossas representações da realidade” (BRUNER, 1991, p. 3). A constituição das ferramentas culturais, ao serem absorvidas pelo sujeito, configuram seu pensamento e, conseqüentemente, suas ações. Por meio das ações, pode-se caracterizar o que antes, no pensamento, ocorreu em termos de significação.

Sob essa perspectiva, ao pensarmos no domínio da interação humana, podemos entender que as experiências e a memória são organizadas, principalmente, na forma de narrativas, sendo estas transmitidas culturalmente e restritas ao nível de domínio individual e aos domínios do grupo de referência. Portanto, as narrativas são uma versão da realidade, cuja aceitação advém de uma “necessidade narrativa” e de uma “convenção social” (BRUNER, 1991).

Ao problematizar a existência de “traços” que podem compor as narrativas e possibilitar sua explicação de forma sistemática, Bruner (1991, p. 5) aponta um obstáculo para alcançar tal objetivo, partindo do argumento de que, dentre tantas formas de representar o mundo, torna-se difícil distinguir o “modo narrativo do

pensamento” e as formas de “discursos narrativos”. A narrativa demonstra uma possibilidade de representação, mas também uma forma de construir a realidade. Por esse motivo é que o autor não volta suas energias para entender o modo como um texto narrativo se constitui, mas como ele atua na função de instrumento mental de construção da realidade (BRUNER, 1991).

Uma vez compartilhadas culturalmente, as narrativas alcançam a exterioridade, e é nesse contexto que uma cultura começa a ser alicerçada, pois o que inaugura e estrutura uma cultura, certamente, “deve ser uma capacidade local de acrescentar histórias de acontecimentos do passado a algum tipo de estrutura diacrônica que permita a continuidade até o presente” (BRUNER, 1991, p. 19). Destarte, construir histórias, tradições e um “sistema legalístico” é criar instrumentos para a continuidade histórica. Com isso, pode-se apreender, com base na análise de Bruner (1991), que o sujeito não opera sozinho nesse processo, nem o poderia, pois há um trabalho em conjunto com outros indivíduos para que a história social seja construída e compartilhada, na qual o sujeito encontra-se e observa sua continuidade singular.

Conclui-se, nesse contexto analítico, que “há domínios específicos de conhecimentos e de habilidades e que eles são apoiados e organizados por meio de ferramentas culturais”. Nesses domínios, a mente humana não pode expressar suas capacidades sem a aquisição de habilidades simbólicas da cultura, por exemplo, a habilidade de “trocas linguísticas” ou o “domínio de procedimentos e convenções sociais” (BRUNER, 1991, p. 19).

Portanto, as mentes e as vidas humanas estão conectadas a certos contextos culturais e históricos. O sujeito não pode “produzir significados plausíveis sem serem interpretados à luz do simbólico que constitui a cultura humana”. Dito com outras palavras, a realidade é construída por meio de princípios e de elementos narrativos que acontecem a partir de habilidades e de domínios apreendidos coletivamente, mas assimilados individualmente (BRUNER, 1997a, p. 116).

### **3 O USO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO RECURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA CIENTÍFICA**

Bruner compara as vidas humanas a textos que podem ser interpretados, como evidenciado no excerto a seguir:

As 'vidas' são textos: textos sujeitos à revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante. Ou seja, as vidas narradas são vistas pelos que as narram como textos passíveis de interpretação alternativa [...]. O fato de ser um relato instalado na memória, de tal maneira que seja capaz de gerar versões mais longas ou mais curtas de si mesmo, não exclui sua condição como texto aberto e interpretações alternativas (BRUNER, WEISSER, 1995, p.142, grifos dos autores).

E é justamente nessa chave de leitura que ele assenta seus argumentos ao defender o uso de uma abordagem mais interpretativa nas situações de pesquisa, propondo que o pesquisador tome as realidades às quais se propõem a estudar como realidades narrativamente construídas a partir de certas possibilidades culturais, e, nesse sentido, possíveis de serem interpretadas.

Mas, diferentemente do que poderiam pensar aqueles afeitos a uma visão mais estreita e tradicional de pesquisa científica, Bruner não entende que caberia ao pesquisador a prerrogativa exclusiva de produzir essas interpretações. E é nesse ponto que seu pensamento se aproxima das proposições de Geertz sobre o tema. Para ambos os autores, ao realizarmos pesquisa em ciências humanas, alcançamos sempre interpretações e não verdades passíveis de generalização sobre as experiências humanas. Os pesquisados fornecem-nos interpretações sobre o fenômeno estudado e, enquanto pesquisadores, produzimos outras tantas interpretações a partir das informações por eles disponibilizadas. Dessa forma, podemos afirmar que “por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 1989, p. 25) e é dessa interpretação que o pesquisador parte para realizar a sua “descrição densa” do fenômeno e as suas próprias interpretações, registrando o que se apresenta na forma de discurso social.

Para além disso, o pesquisador também compõe a construção social que estuda e busca interpretar e, por isso, seu trabalho se reveste de grande complexidade. Nesse sentido, ao lidar com a subjetividade humana, ele não pode perder a sensibilidade e acabar seguindo “rotinas automatizadas” de produção de dados. Afinal, falamos de uma ciência que não é “comportamental”, mas “interpretativa”; e isso exige atenção, feeling e certa afinidade entre o pesquisador e o pesquisado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Aprofundando essa discussão, Geertz (1989, p.49) problematiza a reprodução, pelos pesquisadores, de uma visão ou uma conceituação “estratigráfica” do ser humano. Ao estratificarmos o sujeito e defini-lo por “camadas”, sejam elas cultural, social, psicológica e/ou biológica, estaríamos limitando-o a apenas um

aspecto da vida humana. Para o autor, essa abordagem ocasiona um tensionamento entre as “camadas”, no qual uma “camada” sobressai-se a outra, quase que hierarquicamente. Uma vez que adotamos, ao pesquisar, um olhar estratificado entre “a cultura, a psique, a sociedade”, acabamos por converter o sujeito “em níveis científicos separados, completos e autônomos em si mesmo”. Se assim procedermos, não estratificamos só o sujeito, mas a própria vida humana e a própria sociedade (GEERTZ, 1989, p.53).

Tendo isso em vista, é necessário, então, entendermos os sujeitos em suas particularidades, mas também a partir de contextos macrosociais e culturais a partir dos quais se delinea a singularidade humana. É preciso compreender o sujeito como um ser complexo, que exige uma visão da totalidade dos diversos aspectos que o compõem. Então, Geertz propõe uma substituição da conceitualização “estratigráfica” do sujeito por uma “sintética”, isto é, uma visão na qual “os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (GEERTZ, 1989, p.56).

Direcionando a discussão para a questão do emprego da narrativa (auto)biográfica na pesquisa, diversos autores (BRUNER, 1997b; GERGEN, GERGEN, 1986; SOOLS, 2013, entre outros) destacam os contornos específicos que tal situação confere à construção de narrativas. Nesse caso, quando alguém se põe a contar a história de sua vida para outra pessoa, torna-se participante de um empreendimento intersubjetivo. Tal produção nasce de um convite para que o sujeito fale de si e assume um formato que depende da interação estabelecida entre narrador e ouvinte por ocasião de seu encontro.

Assim sintetiza Bruner:

Obviamente, “a-história-de-uma-vida”, tal como é contada para uma pessoa específica é, em um sentido profundo, uma produção conjunta do narrador e do espectador. Os si-mesmos, seja qual for a posição metafísica que se assuma sobre a “realidade”, podem apenas ser revelados em uma transação entre um narrador e um espectador e [...] seja qual for o tema que abordemos na entrevista, ele deve ser avaliado ‘a luz dessas trocas’. Dito isso, tudo o que podemos aconselhar é a adoção de uma certa cautela interpretativa (BRUNER, 1997a, p.106).

Valemo-nos ainda de outra afirmação feita por Bruner (1997a) para esclarecer algumas das características desse método que o tornam tão fértil.

Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no “lá e então”; a história termina no presente

quando o protagonista se funde com o narrador. Os episódios narrativos que compõem a história de uma vida são tipicamente “labovianos” em estrutura, aderindo estritamente à sequência e à justificativa por excepcionalidade. A história mais ampla, porém, revela uma forte veia retórica, como que justificando por que foi necessário (não causalmente, mas moralmente, socialmente e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico. O si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo como protagonista está presente, por assim dizer, apontando para o futuro. Quando alguém diz, como se resumisse toda uma infância, “eu fui uma criança bastante rebelde”, isso pode ser usualmente considerado quer uma profecia, quer um resumo (BRUNER, 1997a, p.104).

As justificativas, conforme nomeia o autor, que aquele que está construindo a narrativa utiliza como parte da explicitação do sentido que ele dá às suas experiências abrem possibilidades muito ricas de acesso a determinados conteúdos que talvez não emergissem através de outros métodos. Justamente porque não são as perguntas feitas pelo entrevistador o guia do processo, e sim o movimento de construir uma narrativa realizado por aquele que assume o lugar de narrador, é que este se permite seguir caminhos que revelam muito de si e dos planos contextuais aos quais seu discurso se entrelaça.

Essa forma de entender e utilizar as narrativas<sup>5</sup> não resume todas as possibilidades de abordagem do assunto produzidas em ciências humanas ou mesmo no campo psicológico, mas reúne contribuições que podem ser reconhecidas como relevantes para o avanço na produção de conhecimentos sobre o tema. Essas contribuições acabam, em termos práticos, se somando às elaborações advindas de outras abordagens e áreas, considerando-se especialmente a utilização do método de história de vida por áreas como as ciências sociais e a história.

Independente das apropriações singulares que o método possa sofrer quando consideradas as diferentes vertentes teóricas e áreas nas quais é utilizado, sua adoção na pesquisa científica exige atenção especial do pesquisador no que tange ao processo de ouvir (“escuta sensível e atenta”) e interpretar (“cautela interpretativa”) as narrativas.

Assim como Silva e Junqueira (2013), entendemos que o emprego desse tipo

---

5 Ao se referir aos tipos de materiais ou fontes que podem ser utilizados como parte do método biográfico, Bueno (2002) elenca o material biográfico primário e o secundário. O material primário contempla narrativas e relatos colhidos geralmente por intermédio de entrevista. Já o material secundário contempla as narrativas diversas, fotografias, documentos oficiais, entre outros (BUENO, 2002). No presente artigo, nos concentramos em considerar as possibilidades e desafios relacionados à utilização de fontes primárias, como a produção de narrativas obtidas em situação de entrevista.

de metodologia justifica-se pela viabilização que o método fornece para a recapitulação do significado científico da subjetividade humana, atribuindo a ela um valor de conhecimento.

Ferrarotti (1988) expõem também, em sua argumentação sobre o assunto, o entendimento de que as narrativas de vida podem ser tomadas como frutos das mediações entre as condições macroestruturais determinadas pela história e pelas estruturas sociais, e a dimensão infraestrutural, que é determinada pela dimensão da história pessoal. O que nos permite deduzir que as narrativas autobiográficas produzidas em situação de pesquisa possibilitam ao pesquisador acessar informações relevantes e representativas não apenas sobre os processos idiossincráticos e particulares por eles vividos, mas também sobre os fatores socioculturais e históricos que marcam a época e a cultura das quais participam esses narradores.

### **3.1 A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA BIOGRÁFICA PARA A COMPRENSÃO DE UM CONTEXTO ESPECÍFICO**

Para exemplificar os argumentos acima, embasados em Bruner e Geertz, apresentamos uma narrativa central para o conhecimento do contexto de pesquisa de Zanin (2018), que investigava como ocorreu a inserção de uma nova arquitetura escolar e a apropriação dessa escola pela comunidade da Tekoa Itaty, aldeia Guarani localizada em Palhoça, Santa Catarina. A construção da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty (Escola Itaty) aconteceu em 2002 e a implementação do ensino escolar foi um desencadeador de mudanças relevantes na ocupação espacial do território.

A narrativa aconteceu durante uma entrevista aberta, não estruturada e não diretiva, possibilitando uma interlocução dialógica que, segundo Oliveira (1998) possibilita maior aproximação com a visão de mundo do interlocutor. O diálogo foi registrado inicialmente em caderneta de anotações e, posteriormente, em diário de campo. A conversa aconteceu durante uma visita à coordenadora da escola, uma professora Mbyá Guarani, quando foram comentadas algumas observações realizadas em campo, que acabaram suscitando o relato do início de sua atuação na escola. É relevante explicar que a narradora e a ouvinte se conheciam e conversavam sobre o tema pesquisado há mais de um ano, tempo que possibilitou que uma gradativa relação de confiança se estabelecesse.

Na narrativa destacam-se elementos que permitem contrapor a proposta de ensino escolar que estava sendo inserida na aldeia a partir da construção da

nova escola, com a forma de educar Guarani, que já era utilizada em uma escola informal, denominada pela interlocutora como “escola verdadeira”. Um aspecto interessante a ser observado é o detalhamento da narrativa, que está relacionado à tradição oral na transmissão de ensinamentos. Assim como argumentamos a partir de Bruner (1997a), acerca do “sistema simbólico cultural” que se revela nas narrativas, nos modos de explicar e de se comportar ao fazer um relato, observamos que existe uma postura própria dos Mbya Guarani no modo de tecer uma narrativa, algo aprendido ao longo da vida, ao ouvirem histórias junto ao fogo, na forma como as falas são interpretadas – no tom de voz, na postura corporal, nos gestos e expressões faciais. Pires (2007, p.20) destaca a expressividade dos Guarani enfatizando

comportamentos dos Mbyá [Guarani] enquanto atuações e expressões de seus corpos, fazendo parte de suas narrativas e similar à escritura de um discurso étnico, porque as ações e as palavras são pistas interessantes para se arriscar hipóteses etnográficas sobre a construção dos Mbyá do meio e das circunstâncias particulares por eles vividas, permitindo acessar releituras da sua própria cosmologia.

Cadogan (2014 [1959]) publicou pela primeira vez as narrativas Mbya Guarani de criação da terra e da linguagem humana, sob o título “Ayvu Rapyta”, que segundo seus interlocutores, significa o fundamento da linguagem humana, parte da divindade criadora. Ekman (2017, p.67) destaca que os Guarani registram informações por meio de grafismos reproduzidos milenarmente em cerâmicas e cestarias, contudo “a sabedoria Guarani é fundamentalmente transmitida através da palavra”:

Para os Mbya, “a palavra falada” significa “oferecer o profundo que nasce na raiz do coração e caminha para o outro”. É através do discurso Guarani sobre o fundamento da linguagem humana, Ayvu porã rapyta, que podemos entender como amor e palavra nascem de uma mesma origem divina e se expandem para formar a língua, o pensamento e a sabedoria Guarani (EKMAN, 2017, p. 67).

Os Guarani possuem particularidades no processo narrativo, em especial pela tradição oral, pela importância que atribuem às palavras como formas de expressar uma conexão com as divindades. A própria educação guarani reconhece a origem divina de cada um e a contempla no modo de educar as crianças (ZANIN, 2018). Disso decorre uma postura que influencia as formas de narrar, de recordar, de transmitir acontecimentos. Assim como argumenta Bruner, a narrativa vem a ser uma produção simbólica e social, contextualizada culturalmente

e situada em um dado momento histórico. Produção que depende também da relação entre o narrador e o ouvinte.

A narrativa autobiográfica a seguir apresenta, dessa forma, fragmentos do modo de ser e educar dos Guarani, que se apreendem por meio das palavras ditas, mas principalmente das ações narradas pela professora Kerexu, registradas por Zanin (2018, p.270-274) em diário de campo:

Kerexu falou que antes trabalhava com o pai dela, na escola de Mas-siambu. Mas que o cacique Artur chamou-a para dar aula ali na Escola Itaty. Disse que começou a trabalhar na escola em 2002/2003. Na época, tinha uma coordenadora<sup>6</sup> na escola que era muito repressora, controladora. Eles tinham que cumprir todos horários e não tinham flexibilidade com relação ao que ensinar e como ensinar. Os tempos e espaços da escola eram muito controlados. Comentei com ela sobre o documentário que vi, que em 2004 as classes escolares ainda eram em madeira, com o banco afixado na classe, não permitia muita flexibilidade para configurar o espaço da sala de aula. Ela confirmou, que era assim mesmo. Disse que foi muito difícil esse período. Ela não tinha muita experiência ainda, sentia-se insegura naquele ambiente controlado. Mas, mesmo assim, como professora, o cacique Artur tinha dito que era para ela falar das histórias Guarani para as crianças. Ela não se sentia bem também nesse papel, porque achava que quem tinha que contar as histórias era o Artur, xeramõi<sup>7</sup>, líder espiritual. Então ela o convidou para ir à escola contar as histórias para os alunos na aula dela, e mostrar as raízes. Mas ele respondeu assim: “Eu não conto história na escola. Se quiserem ouvir, têm que ir ao mato, onde estão as raízes, as cascas”. Kerexu se referiu à escola antiga, que ficava no alto do morro, como a “escola verdadeira”, pois lá conseguiam integrar mais o modo de educar Guarani com a educação escolar. Isso mudou muito com a nova escola.

Kerexu conta que combinou com Artur de levar as crianças no mato, para ouvirem as histórias das plantas, cascas e raízes. Subiu o morro com sua turma de manhã cedo, receosa, pois sabia que a coordenadora não veria isso com bons olhos. Ao chegarem lá, Artur começou a orientar as crianças sobre como limpar o mato, foram recolhendo lenha, limpando uma clareira, recolhendo ervas, mas ele não estava contando as histórias. Prepararam a comida e almoçaram ali, todos juntos. Depois Artur ensinou às crianças como amarrar a lenha com cipó, para carregarem até a Casa de Rezas. Chegando lá, organizaram a Casa de Rezas, e Artur ensinou como e onde deviam armazenar a lenha dentro da Opy<sup>8</sup>. O dia foi se passando e Artur ainda não tinha contado as histórias para as crianças. Kerexu estava apreensiva, pois tinha dito às crianças e seus pais que teriam aula com Artur e ouviriam as histórias, mas durante todo o dia ele só tinha feito as crianças trabalharem(!). Ela lembra que as crianças estavam muito felizes, estavam adorando as atividades no

6 Coordenadora não-indígena.

7 Xeramõi: ancião, avô, sábio

8 Opy: Casa de Rezas, onde acontecem as cerimônias e rituais.

mato e na Casa de Rezas. Artur então ensinou a elas como arrumar o fogo, como fazer o fogo e disse para descansarem perto do fogo. Então combinou que todos iriam para casa, tomar banho, jantar, e depois voltariam na Opy com seus pais, à noite. Então ele contaria as histórias.

As crianças foram muito alegres, entusiasmadas para voltarem ali com seus pais e ouvirem as histórias. Kerexu ainda estava preocupada, pois tinha ficado com as crianças o dia inteiro, elas estavam cansadas, tinham trabalhado muito, e talvez os pais ficassem furiosos com ela. Mas ela também foi para casa, se arrumou e mais tarde voltou à Opy. Todos foram na Opy naquela noite. A casa estava cheia! Foram pais e crianças. Artur conduziu a cerimônia. Ele tinha feito um chá com as ervas e as cascas que recolheram. E também tinha feito chá para se lavarem. Havia vários potes de chá morno em frente ao 'altar'. Artur orientou a todos que se lavassem com aquela água. Depois ofereceu o chá para beberem. Todos cantaram, dançaram, tocaram instrumentos. Kerexu contou que foi muito bonito, as falas de Artur emocionaram a todos. Quando todos já estavam cansados de tanto dançar e cantar, ele sentou-se em volta do fogo e chamou as crianças para se aproximarem, que agora ele iria contar as histórias. E contou muitas histórias, sobre todas as ervas, e muito mais. Foi emocionante, todos adoraram.

Naquela noite, Artur percebeu que as crianças não usavam o petyngua<sup>9</sup>. Então ele combinou que, no dia seguinte, bem cedo, iriam novamente ao mato para aprenderem a fazer o petyngua. Kerexu ficou apreensiva, sobre como reagiria a coordenadora da escola, por ela mais uma vez retirar as crianças dali para terem aula no mato, porque ainda não reconheciam aquilo como aula. Além disso, as crianças de outras turmas também quiseram ir, e por mais que ela tenha tentado explicar que deviam ficar, que tinham outros professores, ela não conseguiu impedir as crianças de irem. Elas estavam muito curiosas e interessadas.

Com isso, realmente a coordenadora ficou furiosa. Ameaçou a professora, confrontou ela na frente dos alunos. Por fim, durante uma reunião com a equipe da SED<sup>10</sup>, em que a coordenadora tentou agredir Kerexu fisicamente, a coordenadora foi afastada. Pouco tempo depois, Agostinho (vice-cacique, filho de Artur), convidou Kerexu para voltar como coordenadora da escola. Ela disse que não sabia o que fazer, sentiu-se insegura. Então sugeriu que ele assumisse a coordenação e ela iria apoiá-lo. Hoje ela é a coordenadora.

Com esse movimento, ela constata que “a comunidade tomou posse da escola”. Para considerar aquelas atividades que aconteciam em outros ambientes da escola como letivas, precisaram fazer um PPP<sup>11</sup> diferenciado, de acordo com o que a comunidade estabeleceu. “O diferencial da escola é o tempo e o espaço: o espaço é onde eu quiser; o tempo é o que eu quiser. Posso ficar 24hs com os alunos, para fazer uma atividade, que

9 Petyngua: cachimbo ritual, comunicação com as divindades.

10 SED: Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina.

11 PPP: Projeto Político Pedagógico.

vai ser um prazer para os alunos, não uma obrigação”. O planejamento contempla atividades como construir a Casa de Rezas (também é ensino, dentro do planejamento, conta como horas de aula e os alunos são avaliados pela participação). Viagens para visitar parentes, fazer tratamento de saúde, retiros da puberdade, tudo conta como aula.

Alguns pais que tinham estudado em escolas convencionais não entenderam isso. Consideram que quando as atividades são fora da escola, não estão tendo aulas, então não mandam os filhos para a escola. Mas depois eles ficam com falta, não tem como serem avaliados. Ela falou que tem uma geração que considera “perdida”, porque é essa geração que foi para a escola convencional e não aprendeu a educação Guarani. Eles não sabem plantar, não conseguem valorizar o que é da cultura. Não conseguem contribuir na gestão e na liderança da aldeia. São dependentes, esperam tudo pronto (do Estado e das lideranças).

Ainda assim, mesmo hoje, com o PPP diferenciado, Kerexu considera que a escola regra toda a vida na comunidade. Todos precisam responder à rotina da escola, todo dia estar lá bem cedo, cumprir o horário, o planejamento: “tempo de escola é um tempo limitado”. Isso me faz pensar nas dificuldades de lidar, dentro da escola, com esse tempo Guarani, esse “mero estar” (KUSCH, 2000). Essa postura que não tem ânsia por buscar ser alguém, porque já é. (Diário de Campo, conversa com professora Kerexu, em 02 de junho de 2017).

Ao apresentar essa narrativa, destacamos um aspecto elucidado por Geertz (1989, p.30): apenas temos acesso indireto a uma pequena parcela de um discurso social “que os nossos informantes nos podem levar a compreender”. Nesse sentido, essa narrativa seria uma versão da realidade (BRUNER, 1991) vivenciada por Kerexu e compartilhada com a expressividade de suas memórias. Podemos interpretá-la como um momento de disputa pelo espaço escolar que se inseria na aldeia e conduzia a vida das crianças e jovens Guarani. Essa professora revela seu protagonismo em uma luta que levou ao reconhecimento dos modos próprios de educar como parte da educação escolar.

Nesse relato verificamos o conflito alavancado por diferentes visões de educação escolar, em uma clara falta de acordos sociais que considerem essa diversidade. O que para a professora Kerexu era considerado momento de aula (tanto no mato, quanto na Casa de Rezas), para a coordenadora não era. A coordenadora apenas considerava aula o que acontecia na sala de aula, como espaço legítimo para a educação escolar. Essa legitimidade do ensino exclusivo na sala de aula acabou sendo desconstruída pela comunidade escolar da Tekoa Itaty, que atualmente possui um PPP reconhecido que contempla diversos tempos e espaços de aprendizagem.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção de narrativas mobiliza aspectos singulares, culturais e sociais provenientes do contexto no qual o indivíduo está inserido. Ao narrar, o sujeito também produz movimentos de (re)significação das experiências de vida narradas e, porque não dizer, de si mesmo.

Destarte, ao trabalharmos com a metodologia (auto)biográfica ou produzirmos interpretações a partir das narrativas produzidas pelos sujeitos participantes de nossas pesquisas, precisamos estar atentos, enquanto pesquisadores, para o fato de que tais narrativas revelam muito sobre os pesquisados, suas vidas e visões de mundo (percepções, valores, crenças etc.), mas também nos concedem um vislumbre de um contexto sociocultural mais amplo, o qual deve ser, também, levado em consideração em nossas análises.

Com base nisso é que podemos defender a perspectiva de que a pesquisa narrativa nos permite acessar experiências e interpretações da(s) realidade(s) a partir das perspectivas apresentadas pelos sujeitos que as sustentam, possibilitando aos pesquisadores uma rica visão da vida dos pesquisados, para além da análise do sujeito em si, mas o concebendo a partir de sua estrutura sociocultural de referência.

## REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v. 18(1), p. 1-21, 1991.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- 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, jun. 2002.
- CADOGAN, León. *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Capítulos I, II y XIX. Espanha: Ediciones Epopeteia, 2014.
- EKMAN, Anita. A tradução do Espírito. In: POPYGUA, Timóteo Vera Tupã; EKMAM, Anita (org.) *Yvyrupa: A Terra uma só*. São Pulo: Editora Hedra, 2017.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. [S.l.]: LTC, 1989.
- GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. Narrative from and the construction of psychological science. In: SARBIN, T. R. (Ed.). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, 1986.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998. p. 17-35.
- PIRES, Daniele de Menezes. Alegorias etnográficas do Mbyá Rekó em cenários

O uso de narrativas (auto)biográficas em pesquisas qualitativas: contribuições da psicologia cultural de Jerome Bruner e suas aproximações com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz

interétnicos no Rio Grande do Sul (2003-2007): discurso, prática e holismo Mbyá frente às políticas públicas diferenciadas. 2007. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre.

SILVA, Ivone Maria Mendes. Narrativa e pesquisa biográfica em Psicologia e Educação. In: LOSS, A. S.; SILVA, I. M. M. (Org.). Docência e formação na perspectiva biográfica: aportes para uma educação integradora das dimensões emocional, relacional e ética. 1ªed. Curitiba: CRV, 2018, v. I, p. 39-46.

SILVA, Henrique Salmazo da; JUNQUEIRA, Patrícia Grandino. Reflexões e narrativas (auto)biográficas sobre as relações intergeracionais: resultados de uma intervenção socioeducativa com mulheres idosas. *Psicologia e Sociedade*, 25(3), 559 -570, 2013.

SOOLS, Anneke. Narrative health research: exploring big and small stories as analytical tools. *Health*, 17: 93–110, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Originalmente publicado em 1934).

WILBER, Ken. *Psicologia integral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

ZANIN, Nauíra Zanardo. Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis. 415 p.

## **THE USE OF (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES IN QUALITATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS FROM BRUNER'S CULTURAL PSYCHOLOGY AND ITS APPROACHES TO GEERTZ'S INTERPRETATIVE ANTHROPOLOGY**

**Abstract:** The study of narrative has occupied a prominent place in the human sciences, especially over the last decades, forming an interdisciplinary field. The present work starts with the synthesis of the contributions given to the study of the theme by psychologist Jerome Bruner, seeking to identify possible approximations between his ideas and the formulations presented by anthropologist Clifford Geertz about culture as a symbolic system and the place occupied by narrative in the construction of realities. From this discussion, challenges and possibilities related to the use of (auto) biographical narratives as a methodological resource in scientific research are problematized. To illustrate the possibilities introduced by the use of this type of resource, the narrative of an indigenous teacher is presented, which reports how the Guarani learning processes were inserted in a new school, providing the appropriation of the school community. This narrative would be a version of reality experienced by the teacher and shared with the expressiveness of her memories. This sharing enables us researchers to have indirect access to a small portion of her world and the existing social discourse about it, which we could not understand without she leading us to understand it.

**Keywords:** Narrative. Culture. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Research methods.

## **EL USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL DE BRUNER Y SUS ENFOQUES A LA ANTROPOLOGÍA INTERPRETATIVA DE GEERTZ**

**Resumen:** El estudio de la narrativa ha ocupado un lugar destacado en las ciencias humanas, especialmente en las últimas décadas, formando un campo inter-

disciplinario. El presente trabajo comienza con la síntesis de las contribuciones hechas al estudio del tema por el psicólogo Jerome Bruner, buscando identificar posibles aproximaciones entre sus ideas sobre el lugar ocupado por la narrativa en la construcción de la realidad y las formulaciones, presentadas por el antropólogo Clifford Geertz sobre la cultura como un sistema simbólico. De esta discusión, los problemas y las posibilidades relacionadas con el uso de narrativas (auto) biográficas como recurso metodológico en la investigación científica se problematizan. Para ilustrar las posibilidades introducidas por el uso de este tipo de recurso, se presenta la narrativa de una maestra indígena, que informa cómo se introdujeron los procesos de aprendizaje guaraníes en una nueva escuela, proporcionando la apropiación de la comunidad escolar. Esta narrativa sería una versión de la realidad experimentada por la maestra y compartida con la expresividad de sus recuerdos. Este intercambio nos permite a los investigadores tener acceso indirecto a una pequeña porción de su mundo y al discurso social existente al respecto, lo cual no podríamos entender sin que ella nos lleve a comprenderlo.

**Palabras clave:** Narrativa. Cultura. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Metodología de la investigación.

# PSICOLOGIA CULTURAL, AUTOBIOGRAFIA E PESQUISAS EDUCACIONAIS: APLICAÇÕES EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Elizabeth A. L. M. Martines<sup>1</sup>

Maria Isabel da Silva Leme<sup>2</sup>

Suzana Rocha Souza de Azevedo<sup>3</sup>

Marcelo Luiz da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo discutir os fundamentos da autobiografia na Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner e divulgar pesquisas que estão sendo realizadas em contextos escolares amazônicos apoiadas neste referencial teórico. Consideramos o tema proposto relevante por ser a Psicologia Cultural pouco utilizada no Brasil e a adoção na pesquisa nesta perspectiva permitir não só uma compreensão mais completa do funcionamento psicológico, mas ainda, a compreensão de processos sociais que diferem em sua natureza do funcionamento individual. Os autores representam três gerações de pesquisadores que vêm utilizando fundamentos e métodos desta abordagem teórico-metodológica em contextos escolares da Amazônia Legal.

**Palavras-chave:** Psicologia Cultural. Autobiografia. Pesquisa Aplicada.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os fundamentos de uma produção acadêmica iniciada a partir da orientação da Dra. Maria Isabel da Silva Leme (IP/USP) em tese de doutorado da primeira autora sobre currículo de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Rondônia. Em seu grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA), a referida pesquisadora vem orientando dissertações

---

1 Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA) / Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho / RO. bethmartines@gmail.com.

2 Instituto de Psicologia / Universidade São Paulo (USP), São Paulo / SP. belleme@usp.br.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia de Rondônia (IFRO), Porto Velho / RO. suzanamusic@gmail.com.

4 Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Alta Floresta /MT. marcelo.silva@alf.fimt.edu.br.

e teses dentro da perspectiva proposta por Bruner.

A Psicologia Cultural foi proposta por Jerome Bruner nos EUA no final do século passado buscando superar a distorção que este autor via na Psicologia Cognitiva, que ajudara a fundar na década de 1950. No seu entender, a Psicologia Cognitiva havia se transformado em uma abordagem do psiquismo humano tecnicista e diversa do que os seus fundadores haviam almejado para substituir o Behaviorismo. Assim, com a proposta da Psicologia Cultural pretendia resgatar o papel do significado na experiência humana (Leme, 2001). Com isso ele lança os fundamentos teóricos para uma nova visão de investigação da mente e da cultura na psicologia contemporânea, estabelecendo ainda relações importantes com a educação.

Nesta abordagem a relação indivíduo-cultura é concebida como não determinística, no sentido da influência da cultura sobre o indivíduo, mas principalmente porque tampouco ela é concebida como um mosaico das subjetividades que nela convivem, como uma somatória das contribuições individuais. O funcionamento cultural transcende o individual, tendo um tipo de conhecimento partilhado e implícito sobre como se relacionar, como organizar e interpretar a experiência, como relatá-la e transmiti-la. É justamente este aspecto que é considerado uma das formas produtivas de estudar a cultura, isto é, por meio de narrativas, notadamente as autobiográficas, as quais permitem observar não só como o indivíduo representa sua identidade cultural, concebida aqui como a representação de si mesmo como protagonista de uma história que confere significado à sua existência, mas ainda como a organiza para seu ouvinte.

As narrativas autobiográficas permitem observar o funcionamento psicológico na cultura, a constituição cultural da identidade, diferenças culturais e outras informações importantes, propondo uma ferramenta importante para a identificação e compreensão dessas diversas informações. Este trabalho tem por objetivo discutir os fundamentos da autobiografia na abordagem psicocultural proposta por Jerome Bruner e sua aplicação no campo educacional, trazendo alguns exemplos de como estes fundamentos veem sendo aplicados em pesquisas na região amazônica.

## 2 A ABORDAGEM PSICO CULTURAL PROPOSTA POR J. BRUNER E CURRÍCULO

O primeiro trabalho aqui focalizado, realizado sob a orientação da Dra. Maria Isabel da Silva Leme, foi a tese de doutorado de Martines (2005) que estabelece relações entre psicologia e currículo, mais especificamente, entre a Psicologia Cultural, a autobiografia e a pesquisa sobre currículos. A autora demonstra que a valorização da autobiografia no campo do currículo surge com o movimento de reconceitualização do currículo ocorrido nos Estados Unidos na década de 1970. Este acabou dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais e, atualmente, este termo ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de escolarização e de currículo.

Para esta perspectiva o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como *experiência* e como *local de interrogação e questionamento da experiência*: questiona-se primeiro as próprias categorias do currículo acadêmico tradicional, tais como disciplinas, objetivos, avaliação etc., consideradas todas elas como “[...] conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e de estudantes” (SILVA, 2000, p. 40).

A atitude fenomenológica envolve, primeiramente, uma seleção de temas que fazem parte da vida rotineira. A análise fenomenológica implica numa demorada introspecção e reflexão sobre os significados das experiências vividas relacionadas com aquele tema, bem como os significados que outras pessoas atribuem à situação e como estas situações foram descritas significativamente na literatura ou na arte. Esta análise termina numa escrita fenomenológica, na qual seu/sua autor/a reconstitui a experiência vivida através da linguagem (sempre uma experiência de segunda ordem).

Segundo Silva, na teorização sobre currículo, a análise fenomenológica tem sido frequentemente, combinada com duas outras estratégias de investigação: a hermenêutica e a autobiografia. A hermenêutica contemporânea “[...] destaca, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado, a possibilidade de múltipla interpretação que têm os textos - [...]” entendidos aqui, não apenas como o texto escrito, mas como qualquer conjunto de significados

(SILVA, 2000, p. 41).

Quanto à autobiografia como forma narrativa, consiste num método ou técnica que começou a ser valorizada no meio científico só muito recentemente, embora para Bruner, ele constitua um modo de pensamento, complementar ao pensamento argumentativo (lógico-matemático ou paradigmático), altamente significativo na constituição de nossas singularidades e organização da experiência, estando presente em todas as culturas humanas (BRUNER, 1997b, p.12).

William Pinar, por exemplo, recorre ao significado original de *curriculum* - que significa *pista de corrida* e se relaciona com o verbo *correr* -, para enfatizar que o currículo deve ser compreendido como uma atividade, um “*percorrer a pista*”, mais do que um substantivo, uma coisa, e que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas pode ser compreendido como ato ligado à nossa vida inteira. O método autobiográfico, na visão de Pinar, permite relacionar o individual com o social de uma forma que os outros métodos não fazem, não se limitando a “[...] desvelar os momentos e aspectos formativos da nossa vida educacional e pedagógica: ele próprio tem uma dimensão formativa, autotransformativa” (SILVA, 2000, p. 43).

## **2.1 O PRECEITO DA RESTRIÇÃO E O PODER DA METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO**

Uma perspectiva cultural-psicológica sobre educação (BRUNER, 2001) admite alguns preceitos que fundamentam essa abordagem, entre eles, o preceito da restrição, segundo o qual, a produção de significados acessíveis ao ser humano em qualquer cultura é restringida de duas maneiras: como seres resultantes de uma espécie em evolução somos especializados em determinadas maneiras de sentir, pensar, saber e perceber, isto é, temos predisposições inatas ou naturais de pensar e interpretar o mundo de uma determinada forma, que colocam restrições sobre nossa forma de interpretar e compreender.<sup>5</sup>

Entretanto, embora admitamos uma herança genética na determinação do dote humano, esse não deve ser considerado “*fixo*”, pois, embora sejam “[...] comuns à espécie, refletem como representamos o mundo por meio da linguagem e das teorias populares - e elas não são imutáveis” (BRUNER, 2001, p. 27). Assim, apesar de nosso dote inato, tudo indica que também temos uma Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOTSKI, 2000) que nos permite reconhecer caminhos além deste dote.

---

<sup>5</sup> Para maior compreensão dessa restrição, ver também Maturana e Varela (2001).

A segunda restrição, segundo Bruner, abrange as restrições impostas pelos sistemas de símbolos acessíveis às mentes humanas, tanto os limites impostos pela própria natureza da língua, como as “[...] restrições impostas pelas diferentes línguas e sistemas notacionais acessíveis a diferentes culturas” (BRUNER, 2001, p. 27). As inúmeras pesquisas na área da linguagem não são conclusivas sobre os seus limites, mas, sabe-se que o dote metalinguístico ou a metacognição é uma ferramenta poderosa do ser humano.

Tudo que se sabe com certeza é que a consciência ou a ‘conscientização linguística’ parece reduzir as restrições impostas por qualquer sistema simbólico. As vítimas reais dos limites da linguagem são aqueles que estão menos conscientes da língua que falam. [...] Já que os limites de nossas predisposições mentais inerentes podem ser transcendidos recorrendo-se a sistemas simbólicos mais poderosos, uma função da educação seria equipar os seres humanos com sistemas simbólicos necessários para fazê-lo. E se os limites impostos pelas línguas que utilizamos são expandidos aumentando-se nossa ‘consciência linguística’, então uma outra função da pedagogia seria cultivar tal conscientização. Talvez não sejamos capazes de transcender todos os limites impostos em cada um dos casos, mas certamente podemos aceitar o objetivo mais modesto de melhorar, dessa forma, a capacidade humana de interpretar significados e construir realidades. Em suma, portanto, ‘pensar sobre pensar’ deve ser um ingrediente principal em qualquer prática da educação que delegue poderes (BRUNER, 2001, p. 28).

Assim, esta corrente psicológica aplicada à educação enfatiza os poderes “*da consciência*” (conscientização ou metacognição), “*da reflexão*”, “*da amplitude do diálogo*” e da “*negociação*” para a superação das restrições impostas por nosso dote inato (BRUNER, 2001, p. 46). Estes preceitos emergiram, principalmente, de estudos sobre “[...] os meios pelos quais professores e alunos realizam suas atividades em salas de aula na vida real - como os professores ensinam e como os alunos aprendem” (p. 89).

Um preceito da abordagem cultural-psicológica aplicada à educação destacada por Bruner é a *reflexão*, fundamental no processo de tomada de consciência: “[...] fazer sentido, ir para o nível ‘meta’, refletir sobre o que se aprendeu por simples exposição, até mesmo pensar sobre o próprio pensamento”. (2001, p. 90).

## 2.2 AUTOBIOGRAFIA E O SI-MESMO E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A “*mudança interpretativa*” que nossa cultura viveu no século passado fez emergir com ímpeto a *interpretação compreensiva* ao lado da *explicação causal*. Contar histórias, buscar através da reflexão diversas interpretações compreensivas de realidades tanto quanto buscar explicações, facilita a tomada de consciência *junto com* outros (BRUNER, 2001, p. 90-93).

O conceito distribuído do eu ou *si-mesmo*, segundo Bruner ocorreu com a chamada “virada narrativa”, a partir de avanços epistemológicos, antropológicos e sociais em várias áreas. Falando de dentro da Psicologia, Bruner diz que, no mesmo espírito, os psicólogos também “[...] começaram a indagar se o círculo mais amplo de pessoas com quem uma pessoa se importa, ou em quem ela confia, poderia também ser cúmplice das nossas narrativas e das nossas autoconstruções” (1997a, p. 99).

Para Bruner (2001, p. 94), o conhecimento de uma “pessoa” não está apenas “[...] em sua própria cabeça, mas nos apontamentos que ela colocou em livros de anotações acessíveis, nos livros com passagens sublinhadas que se encontram em prateleiras, nos manuais que ela aprendeu a consultar [...]”. Neste tempo de novas tecnologias, ele está ainda distribuído “[...] nas fontes de informação que ela colocou em seu computador, nos amigos que ela pode chamar para obter uma referência ou uma orientação, e assim por diante, quase que interminavelmente”. Enfim, todas essas coisas, bem como “[...] aquelas formas altamente convencionais de retórica que usamos para justificar e explicar o que estamos fazendo, cada qual talhada e ‘armada’ [...] pelas circunstâncias de seu uso”. Vir a saber alguma coisa, nesse sentido, é tanto estar situado num dado contexto como distribuído. (BRUNER, 2001, p. 94).

Ou seja, é preciso não negligenciar essa natureza situacional-distributiva do conhecimento, pois todo conhecimento possui uma natureza cultural e o processo da aquisição de conhecimento, também possui uma natureza cultural correspondente. “Assim como o conhecimento se prende à rede da cultura, do mesmo modo o si-mesmo se enleia em uma rede de outros si-mesmos, num círculo de cumplicidade e confiança” (BRUNER, 1997a, p. 99).

A Psicologia Cultural, então, impõe duas exigências intimamente relacionadas com o estudo do si-mesmo. Uma delas é que tais estudos devem focalizar os significados em cujos termos o si-mesmo é definido *tanto* pelo indivíduo (senti-

do pessoal) *como* pela cultura na qual participa (significado social)<sup>6</sup>. Entretanto, “[...] isso não é suficiente para que entendamos como um si-mesmo é negociado, pois o si mesmo não é simples resultado da reflexão contemplativa”. Existe uma segunda exigência para esta psicologia, que “[...] está em sintonia com as práticas nas quais os ‘significados do si-mesmo’ são atingidos e colocados em uso. Estas, com efeito, nos oferecem uma visão mais ‘distribuída’ do si-mesmo” (BRUNER, 1997a, p. 101).

## 2.2 DOIS MODOS DE PENSAMENTO NO SER HUMANO

Ao detalhar cada uma dessas exigências, Bruner, faz referência aos modos de pensamento ou funcionamento cognitivo: o *modo paradigmático* ou lógico-matemático e o *modo narrativo*. Para ele:

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento da experiência, de construção de realidade. Os dois, (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento. (1997b, p. 12).

O *modo paradigmático* de pensamento é o modo de funcionamento da ciência moderna, pois ele “[...] trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar sua veracidade empírica”. A linguagem do pensamento paradigmático ou científico é regulada por necessidades de consistência e não-contradição. Seu domínio é definido pelos elementos que podem ser observados, mas também “[...] pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra elementos observáveis - ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentais” (BRUNER, 1997b, p. 14).

Seu discurso é descontextualizado, buscando-se generalização. As pesquisas piagetianas, principalmente, contribuíram para a compreensão de como se dá o desenvolvimento deste modo de pensamento no desenvolvimento ontogenético da criança e da própria ciência (PIAGET; GARCIA, 1987).

Segundo Bruner, dispomos de poderosos instrumentos protéticos, desenvolvidos ao longo de milênios, para nos ajudar a executar o trabalho do pensamen-

<sup>6</sup> Os termos *sentido* e *significado* são aqui utilizados tendo como referência Leontiev, Aléxis. *O desenvolvimento histórico do psiquismo*. Lisboa: livros Horizonte, 1978. p. 97.

to paradigmático: lógica, matemática, ciências e computadores e programas de computação que operam “[...] de modo tão suave e veloz quanto possível”. Esse tipo de pensamento permite a aplicação imaginativa (intuição) que leva “[...] à boa teoria, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo, à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais” (BRUNER, 1997b, p. 14).

Outro modo de funcionamento mental é o dos romancistas, ou seja, o *modo narrativo*, que trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Entretanto, segundo ele, se conhecemos bastante sobre o pensamento paradigmático, sobre a narrativa, estamos apenas “engatinhando” para compreendê-la.

Bruner reconhece as dificuldades metodológicas que teríamos para cumprir as duas exigências de uma Psicologia Cultural no estudo do si mesmo, anteriormente colocadas (analisar as interpretações dadas tanto *pelo sujeito* como *pela cultura* em sintonia com sua *prática*), mas oferece uma alternativa viável: fazer uma investigação retrospectiva, através de *autobiografias*, ou seja, “[...] um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa [...] e sua forma será tão reveladora como sua substância”. O que importa é o que “[...] a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante” (BRUNER, 1997a, p. 103).

Mas, o que é uma autobiografia? A autobiografia não é de forma alguma, uma construção “livre”: além de ser limitada pelos eventos de uma vida, nos estudos realizados por Bruner e colaboradores, ela era “[...] *também poderosamente restringida pelos requerimentos das histórias que o contador estava em vias de construir* [...]”, assumindo formas muito variadas (embora reconhecivelmente culturais).

[...] essas ‘autobiografias espontâneas’ eram constituídas de histórias menores (eventos, ocorrências, projetos), cada qual adquirindo significado por fazer parte, em maior escala, de uma ‘vida’. Nesse sentido, as autobiografias compartilham uma característica universal de todas as narrativas. As narrativas gerais e mais amplas foram contadas em gêneros facilmente reconhecíveis [...]. Os eventos historiados que elas abrangiam, faziam sentido apenas dentro do quadro maior. No centro de cada relato encontrava-se um si-mesmo protagonista em processo de construção: agente ativo, experimentador passivo, ou veículo de algum destino mal-definido. Em conjunturas decisivas surgem ‘pontos de mutação’, mais uma vez culturalmente reconhecíveis, produzidos quase que invariavelmente pela introdução de uma nova consciência que emerge da vitória ou da derrota, da confiança traída, e assim por diante.

Tornou-se logo evidente não apenas que a vida imita a arte, mas ela o faz escolhendo como modos de expressão gêneros artísticos e outros dispositivos de narração de histórias. (BRUNER, 1997a, p. 103-4).

Uma narrativa é um discurso e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que ele seja enunciado. “A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar.” Assim, “o ‘motivo’ da narrativa é resolver o inesperado [...]”. Mas, existem outros motivos para se enunciar uma narrativa, entre os quais, podemos destacar alguns: “[...] eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o desequilíbrio que [...] fez com que a história fosse contada.” Uma autobiografia, portanto, é uma história que tem dois lados: “uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados”. (BRUNER, 2001, p. 119).

## **2.3 A TÉCNICA PRIVILEGIADA DE OBTENÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS**

Portanto, a técnica privilegiada de obtenção de é a entrevista. Mas, na maioria das entrevistas, “[...] nós esperamos que os entrevistados respondam as nossas perguntas na forma categórica exigida em diálogos formais, mas não nas narrativas da conversação natural” (BRUNER, 1997a, p.105), uma vez que esta é uma ferramenta projetada para que a ciência formal localize e meça objetos e coisas.

Mas, nós obtemos nossas identidades pessoais (o si mesmo) através do uso da forma narrativa, transformando nossa existência numa totalidade e entendendo-a como uma expressão do desenrolar e do desenvolvimento de uma única história. Acabamos envolvidos por nossas histórias e nunca temos certeza de como elas terminarão.

“Somos constantemente chamados a revisar o enredo à medida que novos eventos são acrescentados às nossas vidas. O si-mesmo, então, não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica” e esta inclui “[...] não apenas o que fomos, mas também antecipações do que seremos.” (BRUNER, 1997a, p. 100).

A autobiografia é, portanto, “[...] um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador”, mas tendo pela frente um horizonte de possibilidades. Os episódios narrativos que compõem a história de uma vida seguem uma sequência e apre-

sentam justificativa por excepcionalidade (BRUNER, 1997a, p. 104).

A história mais ampla segue “[...] justificando por que foi necessário (não causalmente, mas moralmente, socialmente e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico. O si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica [...]”, sempre com a perspectiva do futuro. À medida que a história vai sendo composta, o narrador realiza uma enorme quantidade de trabalho no “*aqui e agora*”. Geralmente, “[...] o narrador não fala sobre o que passou, que é quase sempre abordado no tempo passado, mas narrativamente, decide o que fazer do passado no próprio momento do relato”. O próprio “[...] entrevistador se torna parte daquela ‘dispersão de participações’ que distribui o si-mesmo entre suas ocasiões de uso”. Parte do trabalho em andamento ao se construir uma narrativa pessoal se refere às expectativas do entrevistador ou entrevistadora, de sua *persona* e do estilo adotado por este ou esta durante a entrevista. Portanto, não se pode ter qualquer ilusão de que um entrevistador pode se manter neutro durante as entrevistas (BRUNER, 1997a, p. 105).

Assim, nesta seção vimos os fundamentos do uso da autobiografia na abordagem psicoculturalista e a seguir vamos apresentar algumas das pesquisas que nosso grupo de pesquisa tem desenvolvido na Amazônia Legal, dentro de programas de pós-graduação.

### **3 PESQUISAS EDUCACIONAIS E A ABORDAGEM PSICOCULTURAL**

Uma das pesquisas desenvolvidas na Amazônia Legal na abordagem teórico-metodológica aqui apresentada é a de Azevedo (2014), desenvolvida como dissertação do Mestrado de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Outra pesquisa é a de Silva (2018) e se trata de uma tese desenvolvida no Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, resumidas a seguir.

#### **3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE DO CAMPO E O ENSINO DE ARTES**

A pesquisa objetivou compreender o papel da arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização e de professores que envolvem arte no ensino e aprendizagem em uma escola do campo no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Para a Psicologia Cultural a identidade não é algo fixo, mas corresponde a uma noção de si mesmo, resultante das relações do indivíduo com a cultura. Nessa visão, a construção da identidade/noção de si mesmo, o pensamento e a aprendizagem estão situados na cultura e dependem do uso dos recursos culturais disponíveis.

No caso dos povos do campo e dos professores, essa identidade vem carregada de preconceitos e estereótipos que tentam inferiorizá-los e descaracterizá-los. A desnaturalização e desconstrução de estereótipos, por tanto tempo reproduzidos e legitimados nos discursos, livros didáticos e literários é primordial para resgatar a cultura e ressignificar as identidades.

A pesquisa também mostrou que a escola é o espaço onde as transformações sociais se refletem nas relações humanas presentes nas práticas pedagógicas; um espaço vivo para a inclusão da Arte, como meio para promover a experiência estética, de fruição, fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas, contribuindo na redescoberta do indivíduo com suas potencialidades e na (re)construção de sua identidade (AZEVEDO, 2014).

### **3.2 LANÇAMENTO DE FOGUETES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FÍSICA**

Este trabalho insere-se na problemática da iniciação científica de Física durante a Educação Básica na abordagem psicocultural aplicada à educação proposta por Bruner. Segundo este autor, a escola deveria aproveitar a curiosidade e a criatividade dos alunos para despertar neles o gosto pela ciência viva (processo de pesquisa/descoberta) e a pesquisa teve como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem de Física com estudantes do Ensino Médio, participantes da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), *campus* de Alta Floresta.

A pesquisa foi realizada com 147 alunos do primeiro ano do Ensino Médio integrado aos cursos técnicos em Administração e em Agropecuária do referido instituto que vivenciaram diversas atividades, no contexto da Mostra de Foguetes. A análise dos dados evidenciou que a MOBFOG foi capaz de despertar o interesse dos alunos pelo ensino de Física, mantendo-os ativos durante o processo de aprendizagem. (SILVA, 2018).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três gerações de pesquisadores das regiões Sudeste e Norte veem colaborando mutuamente na produção acadêmica, tanto na área da Psicologia Escolar e Educacional como na área de Ensino de Ciências, numa abordagem teórico-metodológica chamada de Psicologia Cultural ou abordagem psicoculturalista da educação. Este trabalho apresentou os fundamentos desta abordagem e dois trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva, dentro de contextos escolares situados na região amazônica, selecionados dentre tantos outros, sendo que alguns já estão publicados e outros não.

As perspectivas de pesquisas educacionais com esta abordagem são muito grandes e a mesma tem se mostrado muito fértil no âmbito de pesquisas escolares e educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. R. de S. *A arte na construção da identidade*: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Orientadora: Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines. Disponível em <http://www.mapsi.unir.br/pagina/exibir/4873>. Acessado em 21 jul. 2019.
- BRUNER, J.S. *Atos de significação*. Porto Alegre: ArtMed, 1997a.
- BRUNER, J.S. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: ArtMed, 1997b.
- BRUNER, J.S. *A cultura da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- LEME, M.I.S. Revisitando a crítica de Bruner: o desvio da proposta cognitivista nos estudos de solução de problemas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14, 2, 521-536.
- MARTINES, E.A.L.M. *O currículo possível no ensino superior*: estudo do curso de Ciências Biológicas de uma universidade amazônica. Tese. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Orientadora: Maria Isabel da Silva Leme. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22032007-163140/pt-br.php>. Acessado em 19 de ago. de 2019.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história da ciência*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo* – uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, M. L. da. *Mostra Brasileira de Foguetes e o uso de mapas mentais como ferramenta avaliativa*: estudo sobre ensino de física em cursos integrados do IFMT - Campus de Alta Floresta. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática / Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018. Orientadora: Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines. Disponível em <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/e6039eceb0431d41573662e4374f7fde.pdf>. Acessado em 19 de ago. de 2019.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do desenvolvimento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2000.

## **CULTURAL PSYCHOLOGY, AUTOBIOGRAPHY AND EDUCATIONAL RESEARCH: APPLICATIONS IN AMAZON CONTEXT**

**Abstract:** This paper aims to discuss the foundations of the autobiography in Cultural Psychology proposed by Jerome Bruner and to disseminate research that is being conducted in Amazonian school contexts based on this theoretical framework. We consider the proposed theme relevant because Cultural Psychology is not widely used in Brazil and the adoption of research in this perspective allows not only a more complete understanding of psychological functioning, but also the understanding of social processes that differ in their nature from individual functioning. The authors represent three generations of researchers who have been using the foundations and methods of this theoretical-methodological approach in school contexts of the Legal Amazon.

**Keywords:** Cultural Psychology. Autobiography. Applied research

# PSICOLOGÍA CULTURAL, AUTOBIOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: APLICACIONES EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir los fundamentos de la autobiografía en psicología cultural propuesta por Jerome Bruner y difundir la investigación que se está llevando a cabo en contextos escolares amazónicos respaldados por este marco teórico. Consideramos que el tema propuesto es relevante porque la Psicología Cultural no se usa ampliamente en Brasil y la adopción de la investigación en esta perspectiva permite no solo una comprensión más completa del funcionamiento psicológico, sino también la comprensión de los procesos sociales que difieren en su naturaleza del funcionamiento individual. Los autores representan a tres generaciones de investigadores que han estado utilizando los fundamentos y métodos de este enfoque teórico-metodológico en contextos escolares de la Amazonía Legal.

**Palabras clave:** Psicología cultural. Autobiografía. Investigación aplicada.

# TECENDO UMA REDE DE NARRATIVAS: PRÁTICAS CURRICULARES E ARTEFATOS CULTURAIS MOBILIZANDO MEMÓRIAS COLETIVAS<sup>1</sup>

Gabriela Furlan Carcaioli<sup>2</sup>

Ana Paula Caetano<sup>3</sup>

Sandro Tonso<sup>4</sup>

Juntaram-se para viver uma história  
e enquanto partilhavam as suas  
(re) construíram outra que lhes era antes  
e continuará depois de todos terem partido

**Resumo:** O presente texto procura lançar um olhar para a formação de professores do campo no Brasil, apresentando a potencialidade das narrativas como artefatos e práticas curriculares do trabalho docente, a partir de uma experiência de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciaturas em Educação do Campo. Nesta experiência, acadêmicos do último ano de formação procuraram, a partir de artefatos, envolver estudantes do Ensino Médio, comunidade escolar e comunidade local em um processo de diálogo de saberes e experiências, produzindo narrativas individuais e coletivas, com objetivo de trabalhar elementos da identidade local dos sujeitos e assim, realizarem a seleção de conteúdos científicos para serem trabalhados durante a regência de aulas. Enfatizando o protagonismo dos movimentos sociais nas lutas por uma educação do/no campo e por uma nova concepção de formação e de escolas nas áreas rurais, o texto destaca o papel das Licenciaturas em Educação do Campo em formar educadores capazes de lutarem por uma sociedade justa e igualitária, posicionando-se criticamente sobre a crise socioambiental e o globalizado modelo hegemônico de desenvolvimento, atuando de forma pedagógica nas comunidades rurais e exercendo a docência interdisciplinar. Narrativas dos estudantes do Ensino Médio em diferentes momentos de parti-

---

1 Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2019.

2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática; Professora Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Brasil. gabriela.carcaioli@ufsc.br

3 Doutora em Ciências da Educação, área Formação de Professores, Professora Associada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; apcaetano@ie.ulisboa.pt

4 Doutor em Geociências (área de Administração e Política de Recursos Minerais); Professor Pleno da Faculdade de Tecnologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UNICAMP, Campinas, Brasil. E-mail: sandro@unicamp.br

lha de experiências e narrativas produzidas a partir dos relatórios dos acadêmicos estagiários, que analisam e comentam o processo do estágio docência, compõem este texto e dão base para reflexões sobre a potencialidade das narrativas na ressignificação do trabalho docente em sala de aula.

**Palavras-chave:** Narrativas. Formação de professores. Educação do Campo.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores do campo, no Brasil, vai se forjando junto aos movimentos sociais, expressão da resistência e contestação às políticas neoliberais, tendo a luta como expressão política, educativa e artística na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Arroyo (2012), “os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente” (p. 361) ao protagonizarem a luta por uma educação do/no campo, projetando outro modelo de sociedade e escola e fazendo com que outra concepção de formação seja pensada.

Desde sua concepção, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) preveem a formação de educadores capazes de realizarem a gestão de processos educativos escolares, de atuarem de forma pedagógica nas comunidades rurais e de exercerem a docência interdisciplinar. Nas LEdoCs, o objetivo é de formar educadores com noção de totalidade, sendo capazes de formular sínteses básicas e críticas em relação a projetos de agricultura, para desenvolverem seu trabalho educativo a partir de posicionamentos sobre a crise socioambiental e o globalizado modelo hegemônico de desenvolvimento.

Por isso, a experiência apresentada neste texto procura problematizar o uso das narrativas como artefatos para a formação de professores do campo e nas suas potencialidades como práticas curriculares que atendam às necessidades socioambientais e passem a enxergar o sujeito como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 20). Essa experiência tratada por Larrosa (2002), inspirado em Walter Benjamin é “aquela que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (idem p. 21); é diferente da informação. Segundo ele, no mundo atual “a informação não deixa lugar para a experiência”, pois a obsessão pela informação não permite que as coisas aconteçam e que o sujeito se deixe tocar pela experiência transmitida. Walter Benjamin em muitos dos seus textos aponta para a pobreza de experiência no mundo atual e teme o fim das narrativas coletivas e experien-

ciáveis, uma vez que não há mais tempo para contar e ouvir histórias, transmitir experiências e tornar-se narrador, pois para ele, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, que pode estar rareando na vida moderna e capitalista.

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1983 [1936], p. 9)

As narrativas como prática curricular são apoiadas nos estudos de Ivor Goodson, que desenvolve teorias e práticas em torno de um currículo narrativo em contraposição ao currículo prescritivo, e valoriza as experiências de vida como forma de trabalho nas escolas, engajando estudantes do Ensino Médio (EM), comunidade escolar e comunidade local no processo educativo.

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

Além disso, procura-se contribuir para uma visão/postura que articule as diferentes compreensões (individuais e coletivas) da crise socioambiental, com a formação de educadoras/es do Campo, com as possibilidades de enfrentamento – pela educação – desta crise, ao mesmo tempo e articuladamente, mundial e local.

Diante disso, este texto procura refletir sobre a experiência desenvolvida com os acadêmicos do último ano de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (Educampo/UFSC) na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio. O estágio docência (ED) foi desenvolvido em uma escola do campo e participaram estudantes do 2º ano do Ensino

Médio. Além disso, procurou-se envolver a comunidade escolar e comunidade local no processo. As narrativas foram mobilizadoras das experiências e saberes populares dos alunos, da comunidade escolar e da comunidade local, dando subsídios para a organização do ED nos diferentes momentos pedagógicos e para a seleção de conteúdos na regência das aulas de Ciências da Natureza (CN) (compreendida nas disciplinas escolares de Química, Física e Biologia) e Matemática (MTM). Destaca-se que nos limites deste texto, as reflexões se concentram em um primeiro momento do ED, as “Oficinas Temáticas”, atividade principal de produção das narrativas analisadas.

Para que se compreenda o contexto geral dos tempos narrativos aqui apresentados é importante ter em conta que a Educação do Campo, em geral, organiza-se a partir da alternância, ou seja, de momentos pedagógicos que interagem, chamados de “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”. Essa organização procura envolver os acadêmicos em um único processo educativo, articulando a experiência acadêmica (universitária) com a experiência de trabalho e vida na comunidade de origem. Espera-se que os Tempos Universidade (TU) e Tempos Comunidade (TC) estejam imbricados, já que são formas metodológicas de interlocução sobre os mesmos temas.

Os tempos do processo narrativo – lembrar, narrar e refletir sobre o vivido – e da sua análise – pré-análise, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2014) separam-se e interpenetram-se ao longo deste texto, pelo fato dos atores se assumirem em diferentes níveis: da comunidade e dos jovens da escola que são envolvidos na narrativa coletiva da sua própria história, com recurso à oralidade, à escrita e a artefatos culturais; dos acadêmicos estagiários que promovem o trabalho de pesquisa e intervenção usando e analisando as narrativas, desde as investigações etnográficas aos relatórios de final de curso, passando pelas oficinas e pelos projetos desenvolvidos com as comunidades; da formadora-investigadora, que estruturando todo o processo e promovendo o uso das narrativas é uma das autoras<sup>5</sup> deste capítulo e desenvolve uma análise compreensiva-interpretativa em conjunto com os outros autores, estes situados a um nível mais distanciado pois apenas entram no processo na fase de elaboração deste artigo e desenvolvem um trabalho dialógico de questionamento e aprofundamento interpretativo. Todos esses sujeitos adensam esse texto em seus diferentes níveis estruturais, procurando assim compor uma argumentação pela riqueza das experiências através das narrativas como artefato para o trabalho em sala de aula.

---

<sup>5</sup>Refere-se à primeira autora: Gabriela Carcaioli

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO: NARRATIVAS COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Assumir as narrativas como processo teórico metodológico que dá base ao trabalho docente na escola, é fazer a opção por uma abordagem dialógica e dialética, que imbrica a construção do sentido por todos os participantes do processo formativo, numa “co-construção de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (PINEAU, 2006, p.341), o que implica “vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção [...]”(LOSS, 2017, p. 45).

Além disso, nos interessa a dimensão histórica da narrativa, pois é a partir dela que emerge a narrativa experienciável e que permite aos envolvidos no processo formativo visualizarem aspectos de um tempo e um lugar social (PETRUCI-ROSA, 2017). Assim, que

No importa ya tanto el mundo interior que es capaz de hacer emerger, sino el mundo de interrelaciones, cogniciones y elementos que intervienen que sea capaz de potenciar en la reconstrucción y comprensión del mismo. (BOLÍVAR & DOMINGO, 2006, p.23, parágrafo 102)

O ato de narrar é também o ato de rememorar, de buscar na memória imagens do passado. Para Benjamin, esse é um trabalho árduo, como o de um arqueólogo que no esforço da escavação — encontra, no presente, “o lugar exato em que guardar as coisas do passado” (BENJAMIM, 2013, p.101).

Assim, o trabalho da verdadeira recordação deve ser menos o de um relatório, e mais o da indicação exata do lugar onde o investigador se apoderou dessas recordações. Por isso, a verdadeira recordação é rigorosamente épica e rapsódica, deve dar ao mesmo tempo uma imagem daquele que se recorda, do mesmo modo que um bom relatório arqueológico não tem apenas de mencionar os estratos em que foram encontrados os achados, mas, sobretudo os outros, aqueles pelos quais o trabalho teve de passar antes. (BENJAMIN, 2013, p.101)

Por isso, a importância da memória coletiva interceptando memória dos an-

cestrais e seus descendentes:

la mémoire de l'ancêtre est une intersection partielle avec la mémoire de ses descendants, et cette intersection se produit dans un présent commun (...) Mais il faut dire, en sens inverse, que le récit de l'ancêtre introduit déjà la médiation des signes et bascule du côté de la médiation muette du document et du monument, qui fait de la connaissance du passé historique tout autre chose qu'une mémoire agrandie, exactement comme le monde des contemporains se distinguait de nous par l'anonymat des médiations (RICOEUR, 1985, p. 208-209)

Uma memória coletiva, que é atualizada de forma singular por cada um que a reconta nos espaços coletivos da narração oral, em espaços de formação e de interlocução entre formadores e formandos e nos espaços individuais da escrita e reescrita de relatos e relatórios, é um singular plural, na expressão de Josso (2007), para quem:

A auto-orientação de si, sub-produto de nossa criatividade (a invenção de si), torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva. Essa capacidade criadora, associada às outras dimensões do nosso ser humano, apresenta-se como um objetivo educativo maior (p. 430).

Importa captar a palavra viva na narrativa, na qual a “essência espiritual se comunica na linguagem e não através da linguagem” (BENJAMIN, 1992, p.179), e na qual emerge a sabedoria de um coletivo que na oralidade e na partilha desenvolve o seu sentido de pertença a uma comunidade. Trata-se de uma narrativa que vai sendo transformada à medida que vai sendo contada, numa

[...] sobreposição lenta de camadas finas e transparentes, o que nos dá a imagem mais exata de como a narrativa perfeita vinha à luz do dia, provindo da estratificação de diversas narrativas sucessivas. (BENJAMIN, 1992, p. 38-39).

Pretende-se, assim, aprofundar o potencial formativo das narrativas, aprofundando as suas dimensões reflexiva e mediadora de diálogos entre os diversos participantes e nos níveis de investigação, no aprofundamento da experiência e do conhecimento.

Em contextos de pesquisa e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social (SOUZA, 2014, p. 40)

Deste modo a escrita narrativa faz emergir o seu papel emancipatório,

con un objetivo más político y de revalorización y recuperación de la memoria histórica como denuncia y como baluarte para restablecer la identidad y el valor que llevó a mantener una actitud o una postura de dignidad (...) desde una opción de compromiso político y estrecha vinculación con los movimientos sociales” (BOLÍVAR & DOMINGO, 2006, p.11, pg. 47).

A linguagem narrativa, as experiências que elas carregam e que assim nos passa, nos acontece e nos toca (LARROSA, 2002), podem apresentar a possibilidade de criação e reinvenção de práticas curriculares na formação de professores, na cultura escolar e nas lutas travadas pelos movimentos sociais, como a crise socioambiental.

### **3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA**

Tendo como objetivo formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) nas escolas do campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo prevê em sua grade um total de 432 horas de Estágio Docência (ED), divididos em 4 semestres. A cada semestre, a carga horária de 108 hs de ED supervisionado é dividida na alternância entre TU e TC. No que diz respeito ao ED no Ensino Médio, ele ocorre em dois momentos: durante o 7º e 8º semestres de curso. No 7º semestre, os acadêmicos estagiários experienciam e analisam a realidade no cotidiano escolar e na comunidade local, propondo ações para a relação entre teoria e prática de forma a envolver os diversos sujeitos. No 8º semestre, o foco se dá na seleção de conteúdos e regência de 20 hs/aula na área de Ciências da Natureza e Matemática (CN e MTM).

Procurando refletir sobre as narrativas como prática curricular, a maior ênfase se dá ao trabalho desenvolvido durante o 7º semestre, no qual a partir da análise da realidade, os acadêmicos estagiários desenvolveram uma intervenção chamada “Oficina Temática”, de onde emergiram narrativas orais e escritas e subsidiaram a seleção de conteúdos e regência no 8º semestre.

A partir do quadro 1 apresentado a seguir, organizamos as etapas previstas para o TU e TC, que contribuíram para a construção do ED ao longo do 7º semestre de curso.

Quadro 1: Planejamento de TU e TC no 7º e 8º semestres de estágio docência supervisionado.

<b>Período</b>	<b>TU/TC</b>	<b>Conteúdo/Atividade</b>
7º Semestre	1º TU	<input type="checkbox"/> Elaboração coletiva do roteiro de observação etnográfico; <input type="checkbox"/> Planejamento da intervenção para melhor conhecer quem são os sujeitos do campo que frequentam o Ensino Médio na escola.
	1º TC	<input type="checkbox"/> Conversa com os professores do Ensino Médio da escola. <input type="checkbox"/> Observação de aulas de CN e MTM (Física, Química, Biologia e Matemática). <input type="checkbox"/> 1ª Intervenção em sala de aula - conversa com os estudantes do Ensino Médio.
	2º TU	<input type="checkbox"/> Socialização do primeiro TC; <input type="checkbox"/> Identificação de situações relevantes a serem desenvolvidas; <input type="checkbox"/> Codificação das situações levantadas pelos acadêmicos; <input type="checkbox"/> Planejamento da intervenção com orientadores (Oficina temática)

Período	TU/TC	Conteúdo/Atividade
	2° TC	<input type="checkbox"/> Intervenção (Implementação da Oficina Temática) <input type="checkbox"/> Definição de um tema específico de estágio com orientadores e a escola. <input type="checkbox"/> Pesquisa teórica do tema específico e organização de um “dossiê” da temática.
	3° TU	<input type="checkbox"/> Elaboração do projeto de ensino; <input type="checkbox"/> Seleção de conceitos científicos em acordo com a escola; <input type="checkbox"/> Apresentação do projeto de ensino.
	3° TC	<input type="checkbox"/> Retorno à comunidade
8° Semestre	4°TU	<input type="checkbox"/> Planejamento do estágio com os orientadores
	4°TC	<input type="checkbox"/> Elaboração dos planos de ensino e planos de aula
	5°TU	<input type="checkbox"/> Correção dos planos de ensino e aulas <input type="checkbox"/> Planejamento final
	5°TC	<input type="checkbox"/> Estágio - regência 20 hs/aulas e elaboração do relatório de estágio
	6° TU	<input type="checkbox"/> Entrega do Relatório Final de estágio

Observa-se que no 1° TU a proposta foi compreender o espaço e a comunidade escolar onde seria vivido o ED do EM durante todo o ano (7° e 8° semestres), vivendo e experienciando a partir de uma abordagem etnográfica. Baseados em André (1997) e Dayrell (1996), essa abordagem leva em conta questões culturais, éticas, e de valores dos sujeitos que vivem a escola e das comunidades onde elas estão localizadas, ou seja, compreendendo as escolas como espaços socioculturais e o ambiente como um espaço socioambiental. Também nesse período observaram aulas de CN e MTM em todas as turmas de EM para que pudessem conhecer e se envolverem no cotidiano escolar. Com essa dinâmica, realizaram uma breve intervenção na sala de aula em que faziam o ED, com objetivo de suscitar elementos que trouxessem uma temática de interesse aos diversos sujeitos envolvidos no processo.

A partir da observação participante na comunidade, da intervenção e da própria identidade dos acadêmicos estagiários, algumas propostas foram levadas ao 2° TU para serem lapidadas a fim de compor um tema principal de ED e estruturar a “Oficina Temática”.

Procurando integrar elementos históricos e culturais da região do Contestado em Santa Catarina, desde o conflito por terras na região à dimensão da cultura cabocla, ancorada em elementos como a religiosidade, o messianismo, na figura central do Monge São João Maria e nas práticas culturais de uso e cura a partir de plantas e ervas medicinais, a Oficina Temática recebeu o título de “Produção de conhecimento no território do Contestado”. Fundamentando-se como prática curricular, os estudantes do EM e os professores foram envolvidos em um processo místico<sup>7</sup>, tendo as músicas, os objetos e os símbolos representativos da identidade e da cultura do Contestado a atravessar o grande círculo configurado na sala de aula, permitindo que as experiências partilhadas a partir desse encontro fossem capazes de tocar e envolver cada sujeito ali presente, produzindo narrativas orais e escritas, individuais e coletivas.

Finda a oficina, algumas questões foram lançadas com a intenção dos estudantes do EM levarem o tema para ser debatido com suas famílias e assim poderem ouvir histórias, trocar experiências, aprender, e quem sabe seguirem, como dizia Benjamin (1983) tecendo “a rede em que está guardado o dom narrativo” (p. 9).

## **4 APRESENTAÇÃO DE DADOS E REFLEXÕES - SENSIBILIZAÇÃO, MÍSTICA E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA OFICINA TEMÁTICA**

Com o objetivo de organizar as reflexões, os resultados serão divididos em quatro momentos em torno da produção das narrativas, sendo o primeiro e segundo momentos concentrados nas narrativas dos estudantes do EM, o terceiro momento centrado no desenvolvimento dos projetos na escola e o quarto em narrativas produzidas a partir dos relatórios dos acadêmicos estagiários.

---

6 A Guerra do Contestado foi um conflito social, ocorrido nos planaltos catarinense e paranaense no Brasil, entre 1912 e 1916, que colocou de um lado grandes fazendeiros e governo e, de outro lado, pequenos agricultores, ervateiros e tropeiros, conhecidos como caboclos. Os caboclos tinham um profetismo popular pelo monge João Maria (São João Maria como é conhecido), e a partir de sua figura criou-se um ambiente cultural de autonomia, um conjunto de práticas sociais e costumeiras do mundo caboclo, autonomia em relação ao Estado, aos proprietários e ao clero católico (MACHADO, 2012).

7 A mística, “[...] é um termo compreendido nas religiões como uma experiência da própria vivência espiritual. [...] pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro” (BOGO, 2012, p.475). A partir da apropriação do fazer artístico, a mística contribui para mobilizar a cultura e, intencionalmente, construir e trazer à tona a memória coletiva (BOGO, 2012).

### 1º Momento - Produção de narrativas na Oficina Temática

Procurando sensibilizar os sujeitos ali presentes, organizou-se uma grande roda com elementos místicos que dialogavam com as questões culturais e da identidade cabocla na região do Contestado, como uma bandeira, desenhos, imagens do monge São João Maria e galhos de plantas levadas pelos estagiários. Outros objetos e símbolos levados pelos estudantes do EM e pelos acadêmicos estagiários foram colocados dentro de um velho baú, no centro da roda, junto aos elementos que já compunham a ornamentação. Músicas regionais ecoaram na sala e o baú foi aberto. Um a um, os participantes se levantavam e retiravam o objeto escolhido, retornando aos seus lugares. Os elementos eram objetos que simbolizavam a guerra, a resistência e a identidade cabocla, como um facão de madeira, o monjolo, a cuia do chimarrão, o terço em madeira de imbuia, um pequeno trem, erva – mate, ramos de plantas como o alecrim, hortelã, arruda entre outros elementos, como mostra a Figura 1.

**Figura 1:** Oficina Temática - Elementos da Guerra do Contestado e da cultura cabocla.



**Fonte:** Relatórios dos acadêmicos estagiários

Com os objetos em mãos, a proposta era que os participantes, conforme se sentissem mais confortáveis, pudessem expressar oralmente ou de forma escrita, o porquê de suas escolhas. Abaixo estão organizadas algumas narrativas produzidas a partir desse primeiro momento.

### **Narrativa 1: Estudante A**

*Escolhi o alecrim, porque na minha casa moro eu, minha mãe e meu irmão e acreditamos no poder das ervas. Quando não estamos bem, recebemos algum chá, nós fazemos geralmente chá de alecrim com guiné (não encontrei aqui, mas ali em casa tem), e isso ajuda tanto na espiritualidade, quanto na doença. O alecrim pode ser usado também pra fazer banho de descarrego trazendo muitas energias boas. Ele é usado até mesmo como tempero de carne, que também nos enche de boas energias pelo poder que tem. E ali em casa nós usamos bastante esses tipos de erva, tem arruda, alecrim, guiné, hortelã. Tem bastante ervinhas assim que é usado pra banho, chá, e ali em casa foi sempre assim, pois nós acreditamos muito no poder das ervas.*

### **Narrativa 2: Estudante B**

*Eu escolhi a erva-mate, que tem bastante lá onde eu moro, e sempre o pai, a vó tomam chimarrão que é feito dela. Antes era feito no pilão, a vó cortava, socava no pilão e esquentava, fazia a erva caseira mesmo. O mês que ela fazia a erva, que é o mês mais adequado é agosto, que ela brota melhor, nos outros meses já pega o inverno, e aí já não brota bem.*

### **Narrativa 3: Estudante C**

*Terço pequeno - porque simboliza um pouco da fé dos meus familiares. No tempo da guerra tinha muita dor e sofrimento, e as pessoas tinha que buscar a fé. Esse terço me lembra também a minha bisavó, ela tinha muito em casa, tinha muita fé, e quando ela faleceu eu vi um familiar meu colocar na mão dela um parecido com esse aqui, e isso me lembra muito ela e da fé forte que ela tinha. Ela tinha muita fé, no terço, em nossa senhora, no São João Maria. Me lembra ela.*

## **2º Momento: Produção de narrativas a partir do material escrito**

As narrativas 3 e 4 apresentadas abaixo foram produzidas a partir dos materiais escritos que os estudantes do EM retornaram à escola após realizaram a atividade requerida no contexto familiar. As Figuras 2 e 3 são parte do material dos estudantes D e E, respectivamente.

### **Narrativa 4: Material escrito - Estudante D**

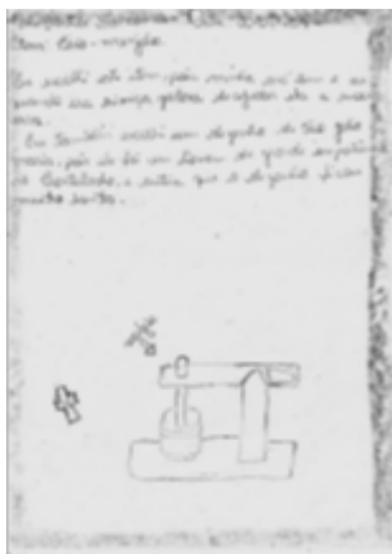
*[...] É uma prática da minha família fazer um mutirão para ir cortar erva - mate, fazer as bolas de erva, depois nós secamos a erva e*

*mandamos para o monjolo onde outro grupo vai moendo [...]*

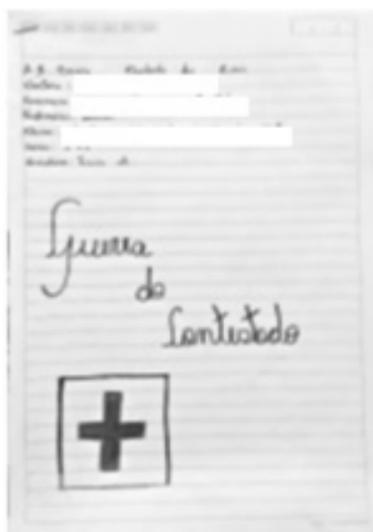
### **Narrativa 5: Material escrito - Estudante E**

*[...] João Maria dizia que “quem não soubesse ler a natureza é analfabeto de Deus”. [...] ele conhecia um conjunto de ervas nativas e seus efeitos terapêuticos. [...] Algumas são cozidas outras podem ser misturadas na comida [...]*

**Figura 2:** Imagem do material escrito do estudante D



**Figura 3:** Imagem do material escrito do estudante E



**Fonte:** Relatório dos acadêmicos estagiários

Lançando um olhar para as narrativas de 1 a 6 identifica-se diversas dimensões da identidade e da cultura cabocla, como o uso e manipulação de ervas e plantas medicinais para o tratamento de enfermidades e alimentação, as técnicas de cultivo e beneficiamento da erva-mate, a fé e os saberes em torno do monge São João Maria, a coletividade da comunidade em torno dos mutirão, etc. As experiências vivenciadas no âmbito da comunidade, da família, são mobilizadoras de memórias e saberes, que adentram agora o âmbito escolar a fim de mobilizarem conhecimentos científicos.

Destaca-se também nas Figuras 2 e 3, respectivamente, a expressão dos estudantes a partir de desenhos como o monjolo, utilizado na moagem da erva-mate e a bandeira do Contestado, símbolo da resistência cabocla durante a guerra. Além disso, as narrativas impulsionam memórias individuais e coletivas, sentimentos e saberes populares que deram origem a outras narrativas, registradas nos relatórios finais dos estagiários a partir da análise crítica deles sobre o processo.

#### **Narrativa 6:** Acadêmicos estagiários 1 e 2 - relatório coletivo

*Esse primeiro registro, foi compartilhado em roda novamente, devolvendo o item ao centro [...]. Foi o momento mais fantástico da aula, porque além de propiciar o diálogo durante a elaboração do registro, o movimento de escrita, dúvidas dos/as estudantes, e lançar uma série de questões sobre o Território do Contestado (sobre máquinas como o trem, sobre benzedeadas, etc.), muitos das/os estudantes sentiram-se confortáveis para contar um pouco de si, de sua identidade, e coisas particulares de suas famílias, que não contariam se não estivessem naquela atividade. As estudantes que geralmente parecem caladas e estão na borda, interagiram porque estabeleceram esse laço de confiança ao sentirem-se valorizadas, o que na nossa perspectiva, é crucial. Esta atividade tratava da identidade assim como tratou a 1ª intervenção, com o diferencial de chegar às práticas e conhecimentos locais, entretanto, foi muito melhor sucedida. A roda, o momento místico, os objetos de família que remetiam ao Contestado mantiveram o tom de curiosidade, de leveza à aula e proporcionaram um sentimento de correspondência e identificação muito forte dos/as estudantes. A tarefa foi a de elaborar um memorial com algumas questões orientadoras, dando maior corpo às narrativas pela possibilidade de conversar com familiares.*

### **3º Momento: O desenvolvimento dos projetos na escola**

Experiências comuns suscitadas a partir das narrativas produzidas na oficina contribuíram para estreitar laços de confiança, pertencimento e de identidade dos sujeitos, dentro daquela sala de aula, como comentam os acadêmicos estagiários na narrativa 5, que culminou na organização do trabalho de ED no 8º semestre.

Procurando continuar com o tom narrativo durante a regência das 20h/aula no 8º semestre, a presença da avó de uma estudante para contar sua experiência como benzedeadora e seus trabalhos com ervas medicinais envolveu a comunidade e contribuiu para romper algumas barreiras entre os conhecimentos científicos

que estavam presentes na regência das aulas e dar espaço aos saberes populares, que transitam na comunidade e raramente adentram o espaço escolar. Além da avó, também se envolveram em uma roda de músicas, professores da escola, que são compositores de canções regionais ligadas às histórias do período da guerra.

Com esses diversos sujeitos e saberes que puderam adentrar a sala de aula, os conhecimentos científicos também precisavam estar presentes e em diversos momentos, dialogar com a seleção de conteúdos do currículo escolar, o que se tornou uma das maiores dificuldades encontradas pelos acadêmicos estagiários. Não parecia haver tanta dificuldade em unir os conhecimentos populares que adentraram a sala e os conhecimentos científicos, mas sim em seguir a seleção de conteúdos previstas para aquele momento no currículo escolar. Os acadêmicos estagiários foram envolvidos nesse processo, sendo participantes ativos na tomada de decisões:

***Narrativa 7: Acadêmicos estagiários 1 e 2 - relatório coletivo***

*Buscamos as narrativas entendendo-as como expressão do saber popular e este como ciência, pelas discussões nas disciplinas de Laboratório e Saberes e Fazeres.*

Além disso, o diálogo com a direção da escola e os professores desde o início do ED sempre foi muito importante e permitiu que eles participassem das tomadas de decisões, adquirissem confiança no trabalho desenvolvido e amparassem as dificuldades que surgiram ao longo do ano.

**4º momento: Narrativas produzidas a partir dos relatórios dos acadêmicos estagiários**

Este processo foi objeto de reflexão nas próprias narrativas, pelos acadêmicos estagiários nos seus relatórios onde, para além de analisarem o processo do ED e do uso de narrativas com os estudantes e a comunidade, alertam para questões éticas que lhes foram surgindo ao aprofundarem memórias individuais e coletivas ligadas à guerra:

***Narrativa 8: Acadêmicos estagiários 1 e 2 - relatório coletivo***

*Nossa oficina deixou-nos satisfeito, e nossa preocupação ao analisá-la é como lidar de uma forma não superficial com o que foi uma guerra na região do Contestado, e o que isso significa na formação de um povo [...].*

**Narrativa 9:** Acadêmico estagiário 1 - relatório individual

*Esquecer a guerra já foi uma política de governo. Muitas pessoas não gostam de falar sobre isso ainda. Há cemitérios esquecidos nos matos, ossos de famílias caçadas e massacradas. A região já foi chamada de faixa da miséria, pelos baixos índices de IDH. E o que foi compartilhado por alguns estudantes do EM são experiências com alto teor sentimental e devem ser abordadas com cuidado. Mesmo tendo que trabalhar a área de CN e MTM e objetivando chegar aos conteúdos dessas áreas com o relato das práticas familiares, depois de ter esse tipo de exposição, como podemos ser indiferentes? Nossa postura deve ser o de trabalhar a identidade positivada destes sujeitos, contribuindo para uma educação crítica e de qualidade para a classe trabalhadora. Mas, qual preparo temos para saber trabalhar o psíquico que estamos revolvendo, e o bem-estar desses sujeitos ao trazerem à tona memórias familiares que estão ligadas a violência contra o povo?*

**Narrativa 10:** Acadêmicos estagiários 1 e 2 - relatório coletivo

*[...] por parte das e dos estudantes, o sentimento de correspondência com o tema da oficina, compartilhando algumas narrativas familiares; e durante a atividade de produção e registro escrito, foi notável a predominância de marcas da fala coloquial, e limites de escrita e leitura.*

O conteúdo dos relatórios dão conta da capacidade crítica que os acadêmicos foram desenvolvendo com o trabalho realizado e da atenção e empatia que foram aprofundando no contato com aqueles com quem se relacionaram. Acentuam, ainda, o papel mediador das narrativas e dos artefatos no desenvolvimento das relações entre estudantes e estagiários, entre estudantes e suas famílias, entre os supervisores e os acadêmicos estagiários. Mas também questionam a responsabilidade da universidade e dos estagiários, que ao estreitaram as relações com a escola e com a comunidade podem estar a criar expectativas às quais não dão depois continuidade. Além disso, podem estar a abrir feridas que depois não têm condições para trabalharem mais profundamente.

Destaca-se que essa formação foi construída a partir da ideia de totalidade, conceito fundante na Educação do Campo, a partir do diálogo de saberes, da articulação entre teoria e prática, da estreita relação entre local e global, procurando dialogar com as diferentes dimensões de ambiente (ecológica, cultural, política, social), ou seja, o socioambiental. Também, para favorecer este diálogo, a produção e partilha de narrativas surgem como processos de mediação cognitiva

e social. A análise de narrativas e de todo o trabalho etnográfico prévio, em articulação com a análise dos currículos escolares permitiu estabelecer as pontes pelas quais se definiram os conteúdos e processos pedagógicos desenvolvidos no último semestre de estágio.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Queremos, neste final de texto, acentuar a importância da construção de uma biografia coletiva com recurso às narrativas orais, desencadeadas por artefatos com significado cultural e pessoal, transportadas por cada um para o debate onde se juntam, centro simbólico, quase místico, onde se cruzam histórias, imaginários, mitos, fortalecendo o sentido de comunidade e de pertença.

Uma história intensa, experiência nova, vivida por dentro, pelos que, de dentro e de fora, se encontram e da qual emergem aprendizagens para a vida e, o que é o mesmo, para a relação com o mundo e consigo próprios. Não serão os mesmos, estes estagiários, estacionados temporariamente num território que lhes é alheio, mas onde se reconhecem numa humanidade partilhada. Onde percebem o poder das raízes e tradições. Onde se angustiam com as implicações de um trabalho que mexe com o trauma coletivo. Onde pressentem o seu lugar, como mediadores que se deixam inseminar pelos saberes da universidade e das comunidades, transportando-os dentro de si e fazendo-os germinar no contato com ambas. Produzindo assim um currículo vivo nas escolas onde os estudantes e professores aprendem uns com os outros resignificando os seus saberes. Aí deixando um rastro e partindo depois, para viver outras histórias.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A de. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES, Campinas, v.18, n.43, Dez.1997.
- ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores do Campo**. Verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 361-367.
- BENJAMIN, Walter. *Imagens do pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas: Escavar e recordar*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 [1926]
- \_\_\_\_\_. *Sobre a arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Narrador*. In: Os Pensadores. 2ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1936]. 57-74 p.
- BOGO, Ademar. **Mística**. Verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, 475 – 479 p.
- BOLÍVAR, Antonio & DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, *Forum: Qualitative Social Research*, vol 7, nº4, art.12, 2006.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- GOODSON, Ivor F. Currículo, Narrativa e Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p.241-252, mai/ago.2007.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, nº3 (63), p. 413-438, set/dez, 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a *experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19 2002 . p.20-28.
- LOSS, Adriana Salete. *Formação de professores/educadores: Autoformação pessoal, social e profissional*. Curitiba: CRV, 2017.
- MACHADO, P. P. *Guerra do Contestado. Os reflexos cem anos depois*. Entrevista especial com Paulo Pinheiro Machado: entrevista. [15 de outubro, 2012]. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista concedida a Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/514385-guerra-do-contestado-os-reflexos-cem-anos-depois-entrevista-especial-com-paulo-pinheiro-machado> Acesso em: 06 de jan. 2019.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Práticas Curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 560-577, jun. 2017 a set. 2017.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida como artes formadoras de existência.** In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit. 3. Le temp raconté.** Paris: Éditions du Seuil, 1985.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação, Santa Maria, vol 39, nº11, pp. 39-50, 2014.

## **WEAVING A NETWORK OF NARRATIVES: CURRICULAR PRACTICES AND CULTURAL ARTIFACTS MOBILIZING COLLECTIVE MEMORIES**

**Abstract:** This paper seeks to take a look at the training of rural teachers in Brazil, presenting the potential of narratives as artifacts and curricular practices of teaching work, from a Supervised Internship experience in a Rural Education Degree course. In this experience, academics from the last year of formation sought, from artifacts, to involve high school students, the school community and the local community in a process of dialogue of knowledge and experiences, producing individual and collective narratives, aiming to work on elements of identity, place of the subjects and thus, to select the scientific contents to be worked during the conducting of classes. Emphasizing the leading role of social movements in the struggle for rural education and for a new conception of training and schools in rural areas, the text highlights the role of Rural Education Degrees in training educators capable of fighting for a just society, and egalitarian, critically positioning itself on the socio-environmental crisis and the globalized hegemonic model of development, acting in a pedagogical way in rural communities and exercising interdisciplinary teaching. Narratives of high school students in different moments of sharing experiences and narratives produced from the reports of trainee academics, who analyze and comment on the teaching internship process, compose this text and provide the basis for reflections on the potentiality of narratives in the resignification of students' teaching work in the classroom.

**Keywords:** Narratives. Teacher training. Rural Education.

# TEJIENDO UNA RED DE NARRATIVAS: PRÁCTICAS CURRICULARES Y ARTEFACTOS CULTURALES QUE MOVILIZAN MEMORIAS COLECTIVAS

**Resumen:** Este documento busca echar un vistazo a la capacitación de maestros rurales en Brasil, presentando el potencial de las narrativas como artefactos y prácticas curriculares del trabajo docente, a partir de una experiencia de pasantía supervisada en un curso de grado de educación rural. En esta experiencia, los académicos del último año de formación buscaron, a partir de artefactos, involucrar a estudiantes de secundaria, la comunidad escolar y la comunidad local en un proceso de diálogo de conocimiento y experiencias, produciendo narrativas individuales y colectivas, con el objetivo de trabajar en elementos de identidad. Lugar de las asignaturas y así, seleccionar los contenidos científicos a trabajar durante la realización de las clases. Al enfatizar el papel principal de los movimientos sociales en la lucha por la educación rural y por una nueva concepción de la formación y las escuelas en las zonas rurales, el texto destaca el papel de los Grados de Educación Rural en la formación de educadores capaces de luchar por una sociedad justa. e igualitario, posicionándose de manera crítica en la crisis socioambiental y el modelo de desarrollo hegemónico globalizado, actuando de manera pedagógica en las comunidades rurales y ejerciendo la enseñanza interdisciplinaria. Narrativas de estudiantes de secundaria en diferentes momentos de intercambio de experiencias y narrativas producidas a partir de informes de académicos en formación, que analizan y comentan sobre el proceso de pasantía docente, componen este texto y proporcionan la base para reflexionar sobre la potencialidad de las narrativas en la resignificación de los estudiantes. Trabajo docente en el aula.

**Palabras clave:** Narrativas. Formación docente. Educación rural.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS AUTOFORMATIVOS ... QUEM CUIDA DO (A) PROFESSOR (A)?

Adriana Salete Loss<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta a experiência de investigação da autora na área da formação de professores, a partir da metodologia da pesquisa-formação, fundamentada em Josso (2004), e que tem como procedimento as narrativas. A autora dá destaque à necessidade de cursos de formação de professores investirem em processos educativos e formativos do cuidado do professor nas dimensões pessoal e profissional, no sentido da auto-ética, da ética para a sociedade, da ética para a humanidade, conforme Morin (2008).

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pesquisa-formação. Ética.

## 1 INTRODUÇÃO

É a ação comunicativa e reflexiva do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que constitui sua sensibilização, responsabilização e humanização diante da vida. Por isso, a formação humana consiste em criar condições para que os sujeitos possam crescer e ampliar suas capacidades de viver no auto-respeito e respeito com o outro, ou ainda, na aprendizagem do saber cuidar, do saber ético.

Nesse sentido, o processo educativo e autorformativo na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a partir de metodologias narrativas, é convite à pessoa para o arriscar-se à invenção de si mesma, pois como afirma Josso (2008, p. 48):

O ensino é uma das profissões mais nobres que existem precisamente porque ela exige, para cumprir plenamente sua missão, que nós tenhamos a humildade de um trabalho de desenvolvimento pessoal sem fim. Quando lemos nas narrativas de vida a importância de certas figuras de educadores como exemplares ou traumatizantes para a vida, levamos muito a sério o impacto de nossa profissão sobre o futuro dos seres que nós temos de acompanhar durante vários meses e às vezes por vários anos.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: adriloss13@gmail.com

Assim, apresentamos aqui, a partir das experiências de investigação da autora, algumas reflexões acerca da importância dos processos autoformativos, com enfoque na pesquisa-formação, para o cuidado das dimensões pessoal e profissional do professor.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS EDUCATIVOS E AUTOFORMATIVOS**

Para Nóvoa (1995), somente a partir de meados da década de 80 começam a surgir na literatura pedagógica estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes.

Desse modo, é importante destacar com Josso (2010, p. 133) que “a corrente pedagógico-biográfica constituída no fim da década de 70 e desenvolvida na década de 80”,

[...] tem a particularidade de explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática de Pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes.

Assim, ao concebermos que o processo de formação pessoal, social e profissional se dá ao longo da vida, necessitamos vivenciar e fazer experiências nos espaços educativos com propostas de autoformação. A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos. Ainda, a autoformação possibilita ao ser humano a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade.

Autoformar-se em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência.

Nesse sentido, a autoformação como parte do processo educativo, da construção da auto-ética, permite a sensibilização, a conscientização e a responsa-

bilização, de modo a possibilitar a aprendizagem da importância do “caminhar para si e para o outro”. Ou, ainda, ao realizarmos experiências com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal, a identidade.

A permanente realização prática da escuta, da conversa, do diálogo e das reflexões para promover vivências e experiências subjetivas e intersubjetivas de transformação. Pois, conforme Morin (2007, p. 94): “O exercício permanente da auto-observação suscita uma nova consciência de si que nos permite nos descenter em relação a nós mesmos, logo de reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas”.

A autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo.

A relevância da autoformação, nos processos educativos e de formação de professores, também se encontra nas palavras de Morin, quando entrevistado por O globo<sup>2</sup>, se “o professor possui um compromisso social é preciso educar o educador”. Educar o educador significa revermos o modelo epistemológico e de ensino ocidental, em que “os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento”, bem como, o sistema educacional “estabelecer um jogo dialético entre razão e emoção”. Pois, como afirma Morin (2007, p. 122): “A vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”.

Para as relações humanas o saber sensível é desafio cotidiano, pois como bem pontua Morin (2007), travamos todos os dias o homo demens e o homo sapiens, sapiens nas dimensões internas e externas de nossas relações. “A vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”. (MORIN, 2007, p.122)

A tomada de consciência é um processo que o sujeito constitui a partir da ação comunicativa consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa ação, o sujeito busca a compreensão da própria existência na articulação com outras vidas, ampliando, assim, o modo de se conceber e de se perceber na relação com o

---

2 Edgar Morin entrevistado por O Globo em 17/08/2014.

outro e com o mundo. Também é a compreensão do complexo e do contraditório na construção do Eu, “eu interior” e “eu exterior”. Para Morin (2008, p. 135-136): “A consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações, ações”.

Por isso, a necessidade do saber caminhar para si e constituir a auto-análise para compreensão de nossos sentimentos, pensamentos, ações e reações frente às diferentes realidades que se apresentam durante as mais variadas experiências do cotidiano vivido; na falta da reflexão corremos o risco de cairmos em muitos processos de cegueira pessoal e social.

A compreensão de si e do outro nas relações requer vigilância permanente, a reflexão crítica, para a construção de práticas éticas do Eu e do coletivo. Para Morin (2008, p.55),

Todos os desvios éticos vêm certamente de uma insuficiência de senso crítico e de uma dificuldade de obter conhecimento pertinente; essa insuficiência e essa dificuldade em combater a ilusão são inseparáveis de uma propensão interior à ilusão favorecida pelos nossos processos psíquicos de autocegueira, entre os quais a self-deception ou mentira para si mesmo.

As dificuldades do autoconhecimento e da auto-análise crítica correspondem à dificuldade da lucidez ética.

A interação e a comunicação entre os sujeitos, a qual permite a construção da intersubjetividade e da subjetividade humana como afirmação da identidade existencial e da construção da ética nas relações, requer o exercício constante da auto-análise; assim definida por Morin (2007, p. 95), “A auto-análise, praticada em permanência, pode e deve ser concebida como estado de vigilância sobre si mesmo”. Na sequência ele afirma:

a auto-análise é uma exigência primordial da cultura psíquica; deveria ser ensinada desde o começo do ensino fundamental para se tornar uma prática tão costumeira quanto a cultura física. (Morin, 2007, p. 95)

[...] a autocrítica torna-se assim uma cultura psíquica cotidiana mais necessária que a cultura física, uma higiene existencial que alimenta uma consciência em permanente vigilância. (Idem, p.96)

A busca do autoconhecimento, da tomada de consciência de si na relação com o outro constitui-se na experiência da auto-ética. “A auto-ética é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro” (MORIN, 2007, p. 93).

Ainda, Morin (2007, p. 93) apresenta o quadro da auto-ética:

1. A ética de si para si comporta
  - auto-análise
  - autocrítica
  - honra
  - tolerância
  - prática da recursão ética
  - luta contra a moralina
  - resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro
  - tomada de responsabilidade
  
2. Uma ética da compreensão
  - com a consciência da complexidade e dos desvios humanos
  - com a abertura à magnanimidade e ao perdão
  
3. Uma ética da cordialidade (com cortesia, civilidade)
  
4. Uma ética da amizade

Nesse sentido, a autoformação como parte do processo educativo, da construção da auto-ética, permite a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, de modo a possibilitar a aprendizagem da importância do “caminhar para si e para o outro”. Ou, ainda, ao realizarmos experiências com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal.

A permanente realização prática da escuta, da conversa, do diálogo e das reflexões para promover vivências e experiências subjetivas e intersubjetivas de transformação. Pois, conforme Morin (2007, p. 94): “O exercício permanente da auto-observação suscita uma nova consciência de si que nos permite nos descenterar em relação a nós mesmos, logo de reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas”.

Olhar a vida a partir da lente *homo demens, sapiens sapiens*, significa compreender que o ser humano está em processo de expansão, no caminhar para

tornar-se; é a experiência da auto-ética. “Ela exige, ao mesmo tempo, “trabalhar pelo pensar bem” e “pelo pensar-se bem”: a integração do observador na sua observação, o retorno sobre si mesmo para se objetivar, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, simultaneamente, um princípio de pensamento e uma necessidade de ética” (Morin, 2007, p.93).

Nesse sentido, é fundamental que no processo educativo haja um cuidado com o desenvolvimento humano no sentido da ética, do aprender e do vivenciar valores humanizantes nas diferentes relações, por exemplo, do Eu consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o universo. Tal processo constitui-se na aprendizagem da percepção de que os seres humanos não são sujeitos separados de um real reduzido à categoria de objeto, muito menos a medida de todas as coisas, mas integrados num universo.

Todo ser educador antes de ser profissão, é Eu e Nós a partir do homo demens e homo sapiens; por isso, é convocado para o diálogo ético de sua dimensão pessoal e social para assim construir-se enquanto profissional. O diálogo é o processo dinamizador da transformação do Eu e do Nós. É a ação comunicativa que nos predispõe ao confronto e ao reconhecimento do nosso Eu no outro e do outro no nosso Eu, de modo a constituir a percepção e compreensão de que somos contradição na teia complexa de nossas relações.

Nesse sentido, Caetano (2010, p. 47) nos diz que:

somos seres em relação, interdependentes e, por isso, dela responsáveis. Cada um de nós responsável pelo que acontece a sua volta. E essa responsabilidade, que também é um cuidado, está no cerne da educação e da ética que a atravessa.

A educação surge como responsabilidade e visa propagar essa responsabilidade naqueles que são seus alvos. A responsabilidade de sermos com os outros, parte de um todo. A responsabilidade de sermos em sintonia conosco próprios. É por isso que a responsabilidade é um princípio aberto, camaleão que ganha as cores dos valores a que se associa e que reflecte. A responsabilidade como uma exigência de agirmos de acordo com esses valores ou com as normas sociais dos contextos em que nos inserimos. A responsabilidade como liberdade e autonomia, encontrando os nossos sentidos.

Por fim, a dimensão ética do ser educador é construída a partir da sua ampliação da consciência, no cuidar e no respeitar a si mesmo e ao outro. É ser um sujeito capaz de perceber-se como individual, mas que vive em relação com as demais, em que, “sensibilidade, prudência, solicitude ou bondade são marcas de

uma ação eticamente investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica” (BAPTISTA, 2005, p. 23).

Assim, compreendemos a autoformação, na perspectiva metodológica da pesquisa-formação (biografia educativa ou formativa), como uma possibilidade de formação pessoal, coletiva e ética e para o cuidado da profissão, de modo a ser ousadia para a recriação do currículo de formação de professores.

### **3 EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-FORMAÇÃO**

Em nossos trabalhos de formação de professores e pesquisa em educação, temos desenvolvido investigações por meio da metodologia qualitativa, na perspectiva da pesquisa-formação.

A pesquisa-formação, com base em Josso (2004) tem como princípio a autoformação que significa predispor o sujeito ao diálogo consigo mesmo e com o outro a partir das experiências vividas.

Assim, autoformação, com foco na narrativa biográfica, tem sido constituída a partir de práticas vivenciais em que os sujeitos são instigados, por um orientador ou coordenador, ao diálogo, à narração de suas histórias e experiências de vida, à reflexão a partir de leituras contextualizadas e a vivência de dinâmicas que envolvam a arte (dança, música, poesia, teatro, trabalhos artísticos, entre outros), na perspectiva da interação, da integração e da ação cooperativa e colaborativa. Nesse sentido, para Pineau (2010, p. 99-116):

[...] A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação de si mesmo. [...] Se o estudo e, portanto, o conhecimento da autoformação estão tão pouco desenvolvidos, isso se deve à centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação. [...] A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação [...]. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação.

Nesse viés, a pesquisa-formação como metodologia é uma ação educativa que possibilita aos sujeitos o “caminhar para si”, como afirma Josso (2004), a partir do diálogo e da relação com o outro, para a construção de compreensões e para assumir responsabilidades frente à vida cotidiana. Assim, a pesquisa-formação tem como procedimento as narrativas.

A metodologia pesquisa-formação, da abordagem biográfica, com procedimento em narrativas, fundamenta-se no método de trabalho biográfico de seminários, assim definido por Josso (2010, P. 140):

a intenção desse seminário é oferecer aos participantes uma oportunidade de reflexão sobre o que foi formador em sua vida, de aproximar-se de uma compreensão dos componentes de seu processo de formação e de sua dinâmica, e de situar o ou os desafios de seus estudos universitários. O seminário é estruturado em 4 fases:

Durante a primeira fase, o (s) animador (es) introduz (em) a problemática da Biografia Educativa em relação às histórias de vida social, apresenta (m) a metodologia da Pesquisa-Formação, os termos do contrato e seus objetivos de conhecimento. Essa fase termina pela reformulação dos objetivos pelos participantes individualmente.

A segunda fase é centrada na expressão oral da narrativa de cada um e na escuta questionadora dos outros participantes. Uma sessão por narrativa, cujo acúmulo faz crescer o potencial de questionamento. Essa fase acaba pela escrita individual de sua narrativa.

Na fase 3, a narrativa de cada um, distribuída a todos os membros do grupo, é retrabalhada com a preocupação de iniciar o processo de compreensão da lógica de cada percurso e de interpretação dos componentes do processo de formação e de sua dinâmica.

Enfim, a quarta fase é consagrada ao balanço da experiência individual de cada um.

Desse modo, com foco na vertente biográfica-educativa de Josso (2004, 2010), temos realizado vivências práticas de autoformação de modo a contribuir para a formação pessoal/social/ética/profissional, tanto dos participantes em processo de formação inicial e quanto dos professores em processo de formação continuada.

Nesses termos, o trabalho pedagógico de autoformação busca mobilizar e\ou provocar os participantes, por meio de questionamentos, à reflexão do seu eu na relação com o outro e com o mundo. O ato reflexivo faz o sujeito voltar o seu “olhar” para suas dimensões internas (pensamentos, conceitos, sensações,

sentimentos) e externas (experiências e ações cotidianas). É uma ação discursiva que o sujeito estabelece na relação com o outro, constituindo, desse modo, a percepção do que pode e deve fazer consigo mesmo. Para tanto, a reflexão como princípio da autoformação requer o despertar do espírito crítico do sujeito, no sentido de formar opiniões e juízos sobre suas relações e experiências.

Na pesquisa-formação os participantes vivenciam diferentes papéis, segundo Josso (2004) que são: do estudante ao ator de formação, do ator ao autor-contador, do autor-contador ao autor-escritor, do autor-escritor ao autor-leitor e do autor-leitor ao autor potencial. A experiência da pesquisa-formação, também, tem possibilitado ao sujeito participante a reflexão sobre a sua própria narrativa e a dos outros, na perspectiva do processo de autoavaliação ou de autoanálise e de auto-crítica.

Assim, diante das narrativas construídas o pesquisador-formador, por meio da metodologia pesquisa-formação, desenvolve o processo hermenêutico das narrações, no sentido de voltar constantemente ao texto, às palavras enunciadas pelos sujeitos para a construção de compreensões sobre a formação como processo de mudança.

Sobe esse viés, apresentamos na sequência alguns resultados das experiências com a metodologia pesquisa-formação, na perspectiva da autoformação dos sujeitos em formação inicial e continuada de professores.

## **4 REFLEXÕES PERTINENTES SOBRE EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As reflexões que aqui apresentamos são oriundas do projeto de investigação “Educar as Emoções”<sup>3</sup> do grupo de pesquisa “Educação Emocional”- GRUPEE – certificado pelo CNPq, desde 2016, o qual teve sua origem a partir do trabalho de pesquisa de pós-doutorado da docente Adriana Salette Loss, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Erechim, com financiamento do Ministério da Educação e Cultura - Programa Nacional de Pós-doutoramento – CAPES – e, em parceria com a professora Dra Ana Paula Viana Caetano do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULisboa).

Assim, nos anos de 2016, 2017 e 2018, o desenvolvimento do projeto de investigação “Educar as Emoções” ocorreu mediante às propostas da meto-

---

3 Projeto de Pesquisa: Educar as Emoções aprovado pelo comitê de Ética, número do processo CAAE: 58362516.5.0000.5564

dologia pesquisa-formação e ora pesquisa-ação, de abordagem biográfica, com estudantes dos cursos de formação de professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/campus Erechim) e com os professores da rede municipal de Ensino de Erechim do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

Mas, o que apresentamos aqui é o resultado do processo educativo e formativo a partir da pesquisa-formação, com sujeitos em formação continuada na perspectiva da autoformação nas dimensões pessoal, social, ética e profissional. Sendo que os encontros formativos foram organizados na modalidade de oficinas pedagógicas, com leituras dirigidas, com técnicas e dinâmicas artísticas para a exploração dos processos narrativos.

Após as experiências narrativas, em cada ano letivo em que a pesquisa formação foi desenvolvida, era efetivada a avaliação das vivências, das experiências, dos encontros de autoformação. Assim, apresentamos a seguir algumas falas dos participantes em avaliação do processo formativo:

S 1 - Os momentos dos encontros e das oficinas, tanto nas discussões teóricas, quanto nas vivências foram muito positivos para o desenvolvimento e formação pessoal como também para aprendizagem e crescimento profissional e social, pois a formação com enfoque na educação emocional e nas relações interpessoais e intrapessoais, permitiram aprendizagem e crescimento no trabalho desenvolvido na Escola, com as crianças, com as colegas e com as famílias que fazem parte da Escola.

S 2 - Eu, me construo enquanto profissional da Educação, a partir da pessoa que eu sou. Mas, quem eu sou? Com essa indagação refleti sobre algo que estava bem dentro de mim, a minha consciência comigo mesmo, me observar e reconhecer meus sentimentos, minhas emoções, minha trajetória de vida e o que isso influencia na minha trajetória profissional.

S 3 - Partindo das aprendizagens adquiridas no GRUPEE, conseguimos perceber a necessidade de praticar a escuta, o olhar sensível ao outro, o cuidado consigo e com outro, proporcionando a ética nas relações familiares, sociais e profissionais. A compreensão da importância de dialogar com os outros, respeitar opiniões, identificar nossos próprios sentimentos e emoções para poder manter um relacionamento saudável com o outro.

Nesse sentido, as narrativas revelaram que o processo autoformativo é a oportunidade em que podemos nos dispor para a autoanálise e para a auto-crítica. A autoanálise e a autocrítica permitem que o sujeito vá além da observância das emoções, sentimentos e pensamentos. Ela possibilita a autoconsciência

das emoções e dos sentimentos, ou ainda, a aprendizagem do autocontrole das emoções em diferentes situações, a compreensão e o acolhimento de como sou, enquanto homo demens e homo sapiens sapiens.

A auto-crítica é uma auto-ética porque nos permite impedirmos o império do narcisismo, colocando-nos na condição de aprendentes que não cesam de perguntar, de questionar e de duvidar para a prática do bem viver consigo e com o outro. Assim, a formação ética dá-se pela capacidade de nos movermos para a autoanálise ou auto-crítica de nós mesmos. A capacidade de reavaliação do que estamos a sentir, a pensar e a fazer em nossa existência individual e coletiva.

Sendo assim, diante das falas dos sujeitos, identificamos que a formação emocional e a formação social implicam diretamente na formação profissional, pois o trabalho que o Eu passa a realizar na e com a sociedade reflete a sua subjetividade e, essa afetará outras subjetividades. Tal afetação exige o comprometimento, a responsabilidade e a solidariedade; e, isso é a ética. Para Goleman (1997, p. 20):

[...] há cada vez mais provas de que as posições éticas fundamentais que tomamos na vida decorrem de capacidades emocionais subjacentes. Para começar, o impulso é o meio através do qual a emoção se exprime; a semente de todo o impulso é um sentimento que quer traduzir-se em ação. Aqueles que estão à mercê do impulso – aos quais falta o autocontrole – sofrem de uma deficiência moral; a capacidade de controlar o impulso é a base da vontade e do caráter. Do mesmo modo, a raiz do altruísmo reside na empatia, na capacidade de ler as emoções dos outros; quem é incapaz de sentir as necessidades ou o desespero de outra pessoa, não pode amar. E se há duas atitudes morais que os nossos tempos exigem, são precisamente estas, autodomínio e compaixão.

Desse modo, “o cuidado com o professor” deve ser tema dos cursos de formação inicial e continuada como processo autoformativo das relações consigo mesmo, com o outro e com a profissão. Contribui para essa afirmativa as palavras de Nóvoa (2009, p. 41):

[...] a ideia de docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Nessa perspectiva, os encontros formativos da proposta pesquisa-formação, nos permitiu identificar, conforme Goodson (2007), de que somos o que experienciamos em nossa existência nos diferentes espaços, por isso da necessidade de estarmos sempre em processo de autoformação e de reflexão crítica do que somos e fazemos. Ainda, nos reafirmou a necessidade de maior investimento no currículo dos cursos de formação de professores em processos de autoformação com ênfase na arte, para possibilitar o desenvolvimento de profissionais criativos. Pois, somente teremos crianças, adolescentes, jovens e adultos criativos se os profissionais da educação também estiverem abertos à imaginação, à fantasia, à ludicidade, ao brincar e à criação. “Fazer-se professor de adultos implica postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar”. MOLL (2004, p.17).

## 5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

A ética nas relações, algo tão precioso nos dias de hoje, requer a predisposição do Eu a caminhar para além das questões morais próprias ou da sociedade, no sentido do sair de si mesmo ao encontro do outro. Esse caminhar em direção ao encontro do outro vai exigindo e colocando o Eu no processo da aprendizagem do Ser ético.

Para a construção da ética nos processos formativos e educativos, é fundamental que o humano seja posto como princípio. Pois, como diz Baptista (2005, p. 97):

pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico, incluindo entre estas as que se referem aos aspectos organizacionais e administrativos que, em nosso entender, não podem ser dissociados das funções pedagógicas.

Nessa perspectiva, o trabalho de autoformação constitui-se em ações de autoconhecimento e de autotransformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 38) diz:

[...] que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Desse modo, o autor reafirma nossas convicções sobre a importância da vivência da autoformação nos cursos de formação inicial e continuada de educadores. A educação emocional, social e profissional são dimensões que se interligam mutuamente, pois um pensar-se bem como profissional requer antes o pensar-bem na relação do Eu consigo mesmo e na relação com o outro.

Por fim, os estudos têm nos revelado de que se faz necessário um novo paradigma para a formação de professores, de um paradigma da complexidade, que não faz separação entre razão e emoção e interior e exterior, mas é “dialético dialógico” nos processos de conhecimentos disciplinares, inter e transdisciplinares; assim, não há a exclusão e nem a confusão, mas há religação e a interação dos diferentes conhecimentos, entre esses, a sensibilidade, a estética, a ética, o saber experiencial, científico e técnico.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. *Dar Rosto ao Futuro* – A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

CAETANO, Ana Paula Viana. Ética da relação (ig) ação e da responsabilidade. In: AFONSO, Maria Rosa; ESTRELA, Maria Teresa. *Projecto “Pensamento ético-deontológico de professores”*. Formação ético-deontológico de professores – Textos de apoio. Lisboa: EDUCA, 2010. p. 46-48

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates e Círculos de Leitores, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e do seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Orgs.). *Trajelórias e processos de ensinar e aprender*: práticas e didáticas. XIV ENDIPE: Livro 2, Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORIN, Edgar. *O Método 6: Ética*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Método 3 – O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professores Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In:

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e formação*. Natal/RN; São Paulo: Paulus, 2010.

## TEACHER EDUCATION: SELF-TRAINING PROCESSES ... WHO TAKES CARE OF THE TEACHER?

**Abstract:** The article presents the author's research experience in the area of teacher education, based on the research-training methodology, based on Josso (2004), and whose procedure is narratives. The author emphasizes the need for teacher training courses to invest in educative and formative processes of teacher care in the personal and professional dimensions, in the sense of self-ethics, ethics for society, ethics for humanity, according to Morin (2008).

**Keywords:** Teacher education.

# NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE AS INFÂNCIAS E SEUS LUGARES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Silvania Regina Pellenz Irgang<sup>1</sup>

Valeska Fortes de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Quando nos propomos a pesquisar a vida do professor, desenvolvemos uma escuta sensível de sua história, de seus saberes e os caminhos construídos no decorrer de sua formação docente. Foi por meio disto que desenvolvemos uma proposta de pesquisa-formação com três professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS, com o intuito de nos aproximarmos de seus imaginários e narrativas (auto)biográficas sobre o lugar da infância na formação docente. Utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa no processo de formação/autoformação que se baseia em referenciais teórico-metodológicos que viabilizam a discussão acerca da memória, história de vida e narrativas (auto)biográficas construídas em duas “experiências formadoras” intituladas “Baú de memória: lembranças da formação” e “Álbum de infâncias”. Cada professora trouxe objetos pessoais guardados em seus “baús formativos” e narraram os sentidos e os significados em relação à infância na formação inicial e na experiência profissional, a partir de suas “recordações-referências”. Na atualidade, os estudos sobre a infância transitam por diferentes áreas do conhecimento; conhecer o que os profissionais da Pedagogia compreendem sobre a infância é relevante para problematizar outras discussões no âmbito da educação. Assim, Christine Josso foi um dos aportes teóricos que nos permitiu vivenciar e repensar sobre as infâncias vividas, proporcionadas, (re)construídas com as crianças e nos debates em espaços acadêmicos e de formação. Isso fez com que pudéssemos refletir sobre o lugar que cada uma vem dando à infância em sua formação docente.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas. Infâncias. Formação docente.

---

1 Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS. Professora de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Campus Erechim/RS.

2 Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/RS, Pós-Doutora pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires/ Argentina. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM.

## 1 NARRATIVA INICIAL

Trabalhar com história de vida, memória e narrativas, oral e escrita, é um desafio ao pesquisador. A responsabilidade de interpretação e aproximação com os imaginários que constituem os saberes das professoras egressas do curso de Pedagogia na formação inicial e na experiência profissional sobre o lugar da infância na formação é um processo contínuo que permanece em cada uma de nós, no processo de conhecimento de si. Nesse artigo, apresentaremos parte da discussão realizada na pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria UFSM/RS, na linha de formação saberes e desenvolvimento profissional.

Para abarcar a dimensão que essa pesquisa teve em relação à infância e à formação docente, encontramos na pesquisa qualitativa a abordagem que sustenta os objetivos pensados e organizados na investigação-formação. Esta, possibilita adentrar por caminhos que sinalizam diversos sentidos, abrangendo além da objetividade, a subjetividade e o imaginário na pesquisa, no campo da educação e da formação de professores.

Nesse processo, propomos a três professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia da UFSM, o desafio de participarem da pesquisa-formação partindo de uma metodologia que envolve “experiências formadoras” (JOS-SO, 2004), memória e história de vida. Aceito o convite, pedimos a elas que vasculhassem em seus baús de memórias, suas histórias, seus saberes e imaginários guardados, silenciados sobre a infância no decorrer de seus trajetos formativos.

A experiência formadora, segundo Josso (2004, p.39),

é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Neste processo, encontramos a possibilidade da formação/autoformação de professores como construção de si e (re)significação de saberes ao narrarem seus

trajetos formativos, pois, segundo Josso (2004, p. 90),

cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. (...) Contudo, quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreendermos os processos de formação e não para verificar tal ou tal teoria das Ciências Humanas. (...) O vaivém entre estas narrativas provoca interrogações novas e faz progredir a compreensão do processo de formação.

Encontramos nas experiências formadoras um suporte de transformações (JOSSO, 2004) e (re)criação dos saberes e das significações imaginárias das professoras. Assim, duas vivências foram realizadas: “Baú de memórias: lembranças da formação” e “Álbum de infâncias”. A partir delas, estabelecemos dois encontros formativos em que histórias singulares reconstruídas pela “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006) foram lembradas, reinventadas no presente. Segundo o referido autor, “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (2006, p. 29).

Na primeira experiência formadora, “Baú de memória: lembranças da formação”, as três professoras trouxeram objetos do tempo da formação inicial e narraram os sentidos e os significados atribuídos a eles no coletivo. Nesse dia, oportunizou-se o (re)encontro entre colegas, professora e aluna, profissionais de Educação Infantil dispostas a narrarem sobre si e os sentidos das histórias atribuídas a cada objeto na formação.

Na segunda experiência formadora, “Álbum de infâncias”, as professoras egressas trouxeram imagens, fotografias e diferentes materiais que puderam (re)criar, através de um álbum de imagens, as representações de infâncias construídas na formação inicial e na experiência profissional em diferentes tempos, espaços e currículos de atuação e formação.

Cabe ressaltar, que, ao final de cada vivência, as professoras registravam, pela narrativa escrita, as representações vividas e o que destacavam de formativo na experiência. Esta dimensão do método biográfico busca compreender os sentidos, as significações dadas aos fatos, às práticas, aos desejos, aos sonhos, aos conhecimentos, às crenças e aos valores compartilhados nessas vivências. Afirmam Thomson (1997, p. 57) que “ao narrar uma história, identificamos o que pensa-

mos que éramos no passado, quem pensamos que somos e o que gostaríamos de ser”. Ou seja, as histórias das professoras trazem aspectos significativos dos processos formativos do passado ao momento presente, procurando compreender as representações de si.

Buscamos a partir disso, conhecer as “ideias vivas” do cotidiano de suas docências. Segundo Marques (2004 p. 79),

busca-se, hoje, uma educação diferente, centrada não em ideias congeladas e mortas para melhor se conservarem e transmitirem, mas em ideias vivas, brotando do chão da vida cotidiana dos alunos, da comunidade em que vivem, e alicerçada no saber de experiências de professor, pessoa humana participante dessa mesma vida e a ela atento sempre e renovadamente.

Evidencia-se, assim, que o professor é capaz de transformar suas ideias, a partir da reflexão e da aproximação com as crianças e suas infâncias. Esse processo criativo e vivo de estar na docência da educação infantil tem movimentado professores(as) para olhar a infância sobre diferentes ângulos, dialogando com diversas áreas.

Com esse intuito, esboçamos, a seguir, alguns entendimentos sobre esse diálogo entre a infância e a Pedagogia. Buscamos questionar “verdades” que, por vezes, estão distantes da criança com as quais nos deparamos na docência da Educação Infantil e que tem o direito de viver suas experiências de infância.

## **2 NARRATIVAS DA INFÂNCIA**

A infância é um tema que tem circulado nos diferentes campos de pesquisa e áreas de formação. A Pedagogia, por sua vez, é campo fértil para as discussões vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil ao refletirmos sobre quem é a criança do século XXI e que infâncias temos oportunizado enquanto pedagogos(as) para que efetivamente seja uma escola da infância.

Desse modo, conhecer o lugar da infância na formação docente destas professoras foi a maneira que encontramos de nos aproximarmos do imaginário social instituído e instituinte daquelas que vivem o cotidiano com as crianças na Educação Infantil ou que tratam sobre elas em instituições de formação. Para

isso, buscamos ouvir as professoras, suas histórias, seus saberes acerca da infância e os lugares revisitados pela memória das experiências das crianças que foram e das professoras que são. Encontros e desencontros marcados em suas histórias de vida, reconstruídos no ir e vir entre o passado, o presente e o futuro.

Nesse sentido, Kurek (2008, p.3) afirma:

percebo que não é ao *tempo infantil* que queremos retornar, nem a vida que tínhamos que queremos de volta, mas sim, queremos manter viva uma imagem potente que nos faz acreditar na possibilidade de um mundo diferente: a imagem de infância se faz necessária porque alimenta nossas utopias. A criança que fomos sofria com suas alergias e com medos do desconhecido. A criança que sonhamos nos devolve o devaneio sobre a eternidade.

A pesquisa buscou não ficar no “tempo infantil”, como traz o autor, mas de visitar as infâncias que viveram ao trazerem para o presente a possibilidade de apresentar outras infâncias para as crianças com as quais trabalham. Ou ainda, de instigar, na formação inicial, a discussão do que representa a infância no âmbito da Educação Infantil.

Segundo Arroyo (2008), “as verdades da pedagogia (...) verdades prévias que condicionam seu olhar e as ideias de infância que nos transmite” (2008, p. 119) estão sendo questionadas quanto ao protagonismo da infância e suas experiências. Ou seja, até quando essas “verdades” conservarão o pensar e o fazer pedagógico na infância?

Ampliar as discussões pelo viés de outras áreas do conhecimento sobre a infância pode ser o início de um diálogo interdisciplinar, fazendo com que a compreensão dessa pluralidade de infâncias seja significativa também no âmbito da formação de professores pelo olhar da antropologia, sociologia, psicologia, história e filosofia, por exemplo.

Segundo Arroyo (2008, p. 121),

a pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis.

Esse é um diálogo urgente para que não fiquemos atrelados a uma visão romantizada e naturalizada da infância, nem tão pouco a uma visão reducionista a um tempo biológico ou etapa que toda e qualquer criança repete, frente à infini-

dade de vozes que ecoam as infâncias. É a partir disso que surgem outras imagens sobre a infância, que perpassam por uma construção histórica e reconfiguram novos imaginários. Assim, “as ciências mostram que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas” (ARROYO, 2008, p. 121) e que precisam ser repensadas como um saber dinâmico em (des)construção.

No âmbito da sociologia da infância, Sarmiento (2008) olha para a infância como uma categoria social do tipo geracional, em que a criança vem se produzindo e sendo produzida como ator social de sua própria história, da sua cultura e de seus saberes. Em vista disso, as discussões no campo da Pedagogia, quando encontra espaço para esse diálogo, trazem diferentes construções acerca da infância, dependendo do contexto social, cultural, histórico, político e econômico que os sujeitos estão inseridos.

Para Sarmiento (2005, p. 366),

A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Por estar em permanente processo de mudança, a “geração da infância” precisa fazer parte das discussões na Pedagogia, para que possamos nos aproximar das crianças como sujeitos produtores de cultura, saberes, valores e identidades. Se a infância é algo que nos marca, certamente para as crianças com as quais trabalhamos ou pesquisamos também há esse pertencimento do vivido. Resta saber, que marcas andamos produzindo nessas crianças.

Cabe ainda ressaltar que, a infância não é inerente às crianças e, segundo Sarmiento (2005), estas devem ser olhadas como atores sociais concretos que em cada momento histórico, social, cultural, econômico integram a categoria geracional da infância. Miguel Arroyo é mais enfático e diz que “pouco sabemos dos sujeitos reais que a vivem” (2008, p. 124). Realmente, a Pedagogia ainda vê a criança como produto de processos pedagógicos, didáticos e administrativos. Se reconhecemos a criança como “um corpo de verdade construído ao longo da história” (ARROYO, 2008, p. 125) por que a ignoramos ou a idealizamos como estivesse fora desse lugar?

Na perspectiva de Kuhlmann Jr (2001, p. 31),

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Por isso, conhecer as infâncias e discuti-las, na Pedagogia, é uma das possibilidades de analisar se o encontro entre criança e infância tem acontecido nos processos formativos. Segundo as autoras Oliveira; Oliveira (2005), este encontro nem sempre acontece, pois ser criança não lhe dá a garantia de ter infância.

Nessa breve narrativa sobre alguns entendimentos sobre a infância, deixamos a proposta de reflexão, diálogo e questionamento, tanto na Pedagogia, nas políticas, quanto na docência, nos currículos, na organização escolar, sobre as experiências de infâncias propiciadas às crianças. Para isso, é importante escutar as crianças, interrogá-las a respeito de si e os sentidos que atribuem ao vivido, para que ela não seja apenas a projeção de um adulto.

Cabe ressaltar ainda, que os estudos sobre a infância reconhecem as diferenças e as desigualdades nas formas de vivê-la. Portanto, não falamos somente em uma única infância, é importante referirmos a “infâncias” (ARROYO, 2008) e às diversidades que a constituem.

Encontramos, assim, a partir das narrativas, oral e escrita, das professoras Girassol, Rosa e Violeta, a possibilidade de refletir sobre a relação entre formação e infância. O processo de rememoração acerca dos saberes e dos imaginários na formação permitiram (re)significações também em relação aos lugares da infância. Estes foram decorrentes de experiências do passado e da reflexão da prática atual, o que possibilitou outros olhares sobre a infância e a criança, nos diferentes espaços formativos.

### 3 NARRATIVAS FORMATIVAS DE SI



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Iniciamos com a coletânea de imagens do antes, durante e depois das experiências formadoras. A importância que essa simbologia tem na organização do espaço; os convites para participação das “experiências formadoras”; os objetos trazidos por elas, como cadernos, convites de formatura, fotografias, marcadores de livros; desenhos das crianças; boneca; textos; e as produções dos álbuns de infâncias que finalizaram as experiências com a escrita autobiográfica do vivido. As imagens falam por si só, mas as narrativas contam as histórias, dão sentido e significado para o vivido por cada uma delas e a todas ao mesmo tempo.

Na primeira vivência, o convite foi confeccionado em formato de baú, em que ao abri-lo, as professoras tinham uma carta-convite, mencionando o objetivo da pesquisa; a existência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e do Termo de Confidencialidade e a possibilidade de aceitarem esse convite de participação da pesquisa. Solicitamos, também, que trouxessem algumas recordações do tempo da graduação em Pedagogia, vivido por cada uma, como fotografias, históricos escolares, cadernos, agendas, bilhetes, entre outras “recordações-referências”, que “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (JOSSO, 2004, p. 40).

Para melhor elucidar o termo “recordações-referências” trago o entendimento da referida autora, a fim de qualificá-las como experiência formadora, pois significam o que foi aprendido, refletido, bem como são formas diferentes das professoras falarem de si, de suas identidades e de suas subjetividades. Ou, ainda, a recordação-referência “significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores” (JOSSO, 2004, p. 40).

Foi a partir dos sentidos e significados de objetos que as professoras selecionaram em seus baús de formação que iniciou o trabalho de memória individual, mas também coletiva, pois ao narrarem os significados das lembranças reviveram um processo formativo que trouxe à tona uma pluralidade de significados pessoais e profissionais sobre as questões da infância na formação docente.

Nesse sentido, Von Simson (1997, p.67) aponta para o fato da memória ser ao mesmo tempo

subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo), mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade.

Com isso, não pretendemos ficar engessadas às lembranças produzidas nas representações de infâncias das professoras, mas a partir destas foi possível refletir, reviver e partilhar aprendizagens singulares que se construíram a partir de seus saberes e suas vivências na formação docente.

Destacamos a importância da fotografia nesse processo de rememoração. Duas professoras trouxeram fotos como objetos-referências e para a vivência elas foram mais que imagens, elas contaram histórias. De acordo com Oliveira (2010, p.75),

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos de imagens reconstruídas no presente a partir dos significados atribuídos aos trajetos vividos. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de fala. Falar de si, falar a partir dos outros, como uma intenção proposta por um investigador, de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas, transportar-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo compreendermos o deslocamento de sentidos individual e coletivamente na sociedade.

Optamos por fazer recortes das narrativas orais vividas na experiência formadora pelas professoras Girassol (G), Rosa (R), Violeta (V), de modo que uma intervinha na narrativa da outra a cada história contada, relembra, o que propiciou o movimento reflexivo entre elas, suas aprendizagens e suas memórias.

(R) *Eu procurei o curso de Pedagogia foi para isso, foi para estudar algo que eu já conhecia, porque eu já trabalhava. (...) peguei meu caderno, um caderno que tem as duas disciplinas de metodologia do pré-escolar, que é mais próximo da Educação Infantil. (...) comecei a ler, a ver as possibilidades, possibilidades que eu também não via. (G) eu trouxe também um material desses, as contribuições que me marcou muito durante o curso. Aqui fala do Piaget, dos estágios que até hoje, não tem como tu fugires(...). Esse aqui foi o nosso estágio (...). A gente também teve a oportunidade de ficar frente à prática, à realidade com as crianças. (...) eu trouxe uma fotos da formatura. Foi uma vitória para mim. (...). Aqui também gurias, me deu uma saudade muito grande. Mas ao mesmo tempo fiquei tranquila, agora com toda caminhada que eu já tenho que lá já no meu estágio eu já fazia a diferença com essa turma de Pré-Escola. (...) Eu fiz o concurso, era a coisa que eu mais sonhava, era ser chamada no concurso e eu ainda consegui para ti ver, para mim*

foi uma vitória também. (V) **eu fui procurar nas minhas coisas, ver o que ia me ajudar e aí achei esse texto.(...) como é a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.(...) gostei bastante de trabalhar com crianças pequenininhas. E esse texto aqui, para mim foi e tem grande significado.** (R) *existe uma formação que é para ser com o trabalho com a criança, mas é que os professores dão para os alunos aquilo que eles acham que o aluno tem que ler e não, necessariamente, o que depois vai lhe ser útil no trabalho com crianças pequenas(...)* *Porque senão quando vê parece que tu ficas discutindo no vazio, falando no vazio e olhando os outros e tu não sabe muito bem como tu vais fazer isso.(...) eu acho que tem coisas que nunca vai estar bom, porque a gente sempre vai querer uma coisa melhor, porque as crianças vão mudar, porque a vida da gente vai mudar.* (V) **eu gosto de brincar, é por aí que eu acho que eu me comunico com as crianças, gostar de brincar e esse texto aqui diz, ousar a brincar realmente assim com a criança porque é assim que a gente vai tocar elas. (...)** trouxe desenhos dos meus alunos. (...) **achei essa bonequinha que eu fiz um trabalho em Artes. (...)** **encontrei um marca livro feito com tinta.** (R.) *Pois é, eu vejo o quanto eu conseguia olhar o que eu já tinha feito com outro olhar. Acho que tu também, porque hoje tu tens outro olhar, tu olhas as coisas que tu fez e faz, é diferente de quando tu estudavas para ser professora.(...) essa identificação que a gente tem com a criança, não é porque achar de que gosta de criança, não é isso, mas isso é construído. Não é simplesmente eu gosto de criança e vou lá e vou trabalhar direitinho. É porque tu tens conhecimento sobre isso.* (V) **eu acho que a gente tem que ouvir a criança mais um pouco (...)** **fazer uma relação de aprendizagem realmente com aquilo ali, com a criança e aí é que está a diferença em ouvir, observar.** (G) esses primeiros contatos, esses primeiros meses, como é importante, como marca essa relação, essa transição da saída de casa para a escola, é complicada. (...) Mas é com as brincadeiras que tu vais motivar eles para que eles sintam vontade de estar na escola. (R) *É, não tem receita. Eu acho que é estar perto da criança, estar ali.* (V) **é na prática que tu vais revendo algumas coisas.** (G) *É, e aí é que tu vais enriquecendo tua prática, tuas aprendizagens.* (R) *Isso, vai tentando, experimentando, acho que é por aí. Tu não sai cru, mas também tu não sai com todo esse traquejo. Daí tem que ir vendo, vivendo.* (V) **criatividade eu acho que tem que ter bastante e desenvolver na criança também, instigá-la. E esse trabalho eu me lembro um pouco da minha infância.**

Como podemos observar nas narrativas das professoras (G), (R) e (V), os objetos trazidos são repletos de significados que ao narrarem uma para as outras, diversos sentidos foram se estabelecendo e a reflexão sobre o/a professor/a de Educação Infantil e seu trabalho junto à criança tem um papel relevante na construção das infâncias. Elas buscaram nos saberes construídos na Pedagogia em basamento teórico-didático-metodológico para trabalharem com as crianças e

isto reflete os saberes construídos sobre a infância na formação, pois estes foram revisitados, (re)construídos no diálogo da experiência formadora, bem como nas relações feitas com os saberes da experiência.

Quando as professoras mencionam a importância de ouvir a criança, de olhá-la de perto, de levar em consideração as necessidades e suas manifestações, encontro nesse diálogo questões pertinentes aos estudos e as discussões recentes sobre a infância. É por esse caminho que a infância vem questionar a Pedagogia e desafiar o/a professor/a a desenvolver esse olhar sensível no cotidiano da prática docente. Tarefa complexa, mas necessária, pois é por meio deste olhar que o/a professor/a pode se aproximar dos imaginários das crianças, de seus saberes, dando-lhes aporte cognitivo e afetivo na construção de suas identidades. Segundo Ferreira; Eizirik (1994, p.6),

a criança, ao chegar à escola, não abandona o mapa intelectual a que até então recorreu para orientar-se no mundo, para resolver suas questões. Nesse mapa estão presentes referentes da sua identidade: mitos, crenças, idéias próprias de seu grupo social, de que ela não pode se desfazer. Embora não seja um adulto em miniatura, ela carrega consigo uma subjetividade de alguma forma instituída a partir de uma cultura. Nessa criança estão presentes fantasias, desejos, expectativas, inclusive em relação à escola. O desafio que nos é dado passa pela compreensão desse dentro/fora do aluno - e, por que não dizer, do professor - que chega na escola, que sai, que não quer entrar ou que é expulso dela.

As relações estabelecidas pelas autoras movimentam as subjetividades de cada um, de modo que a observação e a escuta sensível nos oferecem suportes de compreender essa cultura do lado de dentro/fora. Realmente, é um desafio desvendar esse “mapa”, mas, mais do que nunca, é necessário, para que possamos afirmar nosso compromisso com a educação das crianças e suas infâncias.

As narrativas trazidas pelas professoras, nesse momento, demonstram o quanto estão envolvidas em questões que propiciam espaços para a construção de infâncias com as crianças. Conhecer o lugar que se tem pensado e oferecido para a infância é importante para avançarmos nas discussões que envolvem a criança no âmbito escolar. Pode ser, que este lugar, muitas vezes, é idealizado, mas nem sempre concretizado.

Por isso, despertar questionamentos sobre temas que permeiam a construção da infância em diferentes espaços faz com que se amplie as possibilidades do encontro entre criança e infância. Um encontro que possa ter significados,

brincadeiras, criatividade, afetividade, enfim, uma formação que professores reflexivos desenvolvam, a fim de que possam contribuir com a construção de um lugar de destaque para a infância.

As professoras procuram dentro de si o lugar que elas atribuem à infância em seus trajetos de formação e com isso, na narrativa de uma e de outra, rememoraram a pluralidade de sentidos atribuídos às infâncias encontradas, escondidas, (re)construídas pelo trabalho com a memória. Elas ainda vão além, buscam em seus baús os imaginários instituídos sobre a infância e tentam produzir pelo vivido, imaginários instituintes nos espaços de atuação profissional.

Nesta perspectiva, podemos inferir que os saberes docentes (TARDIF, 2002) são construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias, nos diversos espaços e tempos pessoais e profissionais. É por meio dos saberes pessoais, profissionais, experienciais, curriculares e disciplinares que nós, professores e alunos, acionamos na memória as vivências e as marcas que nos produziram e produzem como profissionais da educação.

De acordo com Tardif (2002, p. 36), o saber docente é “(...) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse sentido, os saberes profissionais são oriundos dos processos formativos e das experiências vividas pelos professores na sua pluralidade e heterogeneidade.

Também, observamos que as vivências em disciplinas curriculares, quando acadêmicas do curso de Pedagogia, possibilitaram-nas desenvolver ludicamente o trabalho com a criança na faixa etária da Educação Infantil. Além disso, problematizaram as dificuldades frente as demandas das discussões sobre as infâncias de crianças bem pequenas no curso de Pedagogia.

Mais do que lembranças de formação, lembranças de vida, de subjetividades foram revividas, de modo que as significações destes momentos demonstram a dimensão pessoal e profissional que constitui o ser professor (NÓVOA, 1992). Seguem as contribuições de Oliveira (2004, p. 17) sobre a importância do trabalho com a história de vida na pesquisa ao dizer que as “histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios”. Quando cada professora iniciou a contar sua própria história, o que a referida autora mencionou ficou evidente e as narrativas desvelaram, nesse instante, aquilo que era de mais precioso para elas. No entanto, as narrativas não eram individuais somente, elas se complementavam e produziam reflexões verbalizadas pelas professoras em relação às teorias;

às práticas de Educação Infantil; o brincar e ser sujeito de mudança e construção.

Os objetos trazidos tinham histórias vivas que foram sendo reconstruídas no decorrer da vivência e que ao final registraram pela narrativa biográfica as impressões e os significados dessa experiência:

Vejo que me aproximo pouco do que foi minha formação inicial, talvez porque esteja tentando ser diferente, fazer diferente, ver diferente... Meus referenciais sobre a infância são, na maioria posteriores, só falava do que vivo hoje, pelo menos com mais propriedade. Acho que também falta maturidade quando se é aluno para poder ver o que é importante na educação da criança... Estar aqui e rever este processo me coloca também de frente para o que preciso fazer no meu trabalho no curso de Pedagogia, é uma maneira de refazer a história, minha e de outras pessoas. (Professora Rosa)

A busca pelos objetos me fizeram lembrar coisas da minha infância, coisas da minha formação importantes e que, hoje, fazem a diferença no meu trabalho (ano passado no berçário I, da Escola Imaginare) e, futuramente, no meu trabalho na escola. Na conversa de hoje muitas coisas vem à tona: sentimentos, emoções que me re-significam, me fazem repensar atitudes e valores, me fazem perceber minha formação e minha trajetória na universidade e o quanto amadureci e aprendi. Trajetória e fatos que conto e que mexem comigo ao contar, pois são esses acontecimentos e fatos que me constituem o que sou hoje e que ao lembrar me re-significam. Hoje, 06/04, que momentos bons, agradáveis de cheiros, gostos e sensações. Momentos que nos tocam. (Professora Violeta)

Foi emocionante resgatar a minha formação e mais ainda as disciplinas que me aproximaram da prática. E, após anos de prática, pude perceber se queremos avançar no processo educacional é preciso mudar nossas ações, seja na forma de lidar com o outro, no interesse pela aprendizagem, ou seja, na forma de avaliar conhecimentos. Gostaria de deixar registrado a minha satisfação em rever objetos que fizeram parte de minha trajetória no curso de Pedagogia como: fotos, certificados, convite, histórico, trabalhos, que todos os esforços não foram em vão, hoje, me sinto realizada profissionalmente e faço o que mais gosto. É estar próxima das crianças acompanhando os progressos e avanços e contribuindo com as aprendizagens significativas. (Professora Girassol)

Com essa vivência foi possível repensar o papel da formação inicial e da experiência profissional como dispositivo de formação/autoformação individual e coletiva. Segundo Josso (2006, p. 379), “o processo é pôr-se a caminho, nes-

sa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai.” Com isso, outros desafios, outros caminhos e oportunidades são possíveis, num contínuo aprender.

Quando as professoras referem-se as suas próprias infâncias, novas significações são instituídas, no tempo presente, radicado pelo viés do imaginário. Conforme Oliveira (2006, p.184),

as histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Assim, as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida permite-nos conhecer singularidades da sua história, como age, reage e interage com os seus contextos. A própria narrativa sobre a trajetória profissional pode auxiliar na tematização da atuação presente do professor, construindo um arquivo de memória das vidas de professores.

Nesse sentido, a vivência mobilizou as reflexões do vivido, acionando no campo simbólico as significações imaginárias sobre si mesmas, a infância e a formação docente. Essa rememoração dos objetos significativos no trajeto formativo mobilizou a (re)significação dos imaginários instituídos na formação docente, bem como propiciou uma reorientação na forma de pensar entendida por Josso (2006) como “momento charneira”.

De acordo com a referida autora (2006, p.378), quando se trabalha numa perspectiva biográfica, é o momento de “reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado”, ou seja,

é o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo - o processo de formação - que pode ser depreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. (...) Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão.

Portanto, a experiência formativa, “Baú de memória: lembranças de formação”, proporcionou um processo de aprendizagens profissionais e pessoais às

professoras egressas do curso de Pedagogia da UFSM. Pois, ao relatarem seus trajetos formativos; partilharam acontecimentos, fatos, modelos, marcas, emoções e valores formativos a partir das suas narrativas. Concluíram, também, que o processo de mudança, de criação é um desafio constante na formação/autoformação docente.

Corroboramos com Pimenta (2005, p. 29) quando diz que o professor está num contínuo processo de formação/autoformação que propicia a (re)significação de seus saberes:

(...) pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

A partir disso, a vivência propiciou contribuir com formação/autoformação das professoras, que puderam reconhecer e valorizar os saberes experienciais construídos por elas no trabalho docente e repensarem sobre o lugar da infância em seus trajetos formativos.

Na segunda experiência formadora, “Álbum de infâncias”, foi solicitado que as professoras trouxessem imagens, fotografias e diferentes materiais que pudessem (re)criar, através de um álbum de imagens, as representações de infâncias construídas na formação inicial e na experiência profissional em diferentes tempos, espaços e currículos de atuação e formação.

Os saberes docentes e as significações imaginárias sobre a infância antes, durante e depois da formação inicial no curso de Pedagogia na UFSM foram representados nos álbuns de infâncias por imagens, fotografias, texturas, cores, palavras, sentidos e significados de experiências formativas construídas pelas professoras Rosa e Violeta, pois na ocasião, a professora Girassol não pode estar presente. Segundo Alcântara (2001, p. 88), “as imagens são detonadoras de emoções. Têm o poder de despertar a memória das experiências acumuladas dentro de nós trazendo à tona registros de lugares e tempos já vistos e vividos”.

Ao propor essa experiência formadora com a construção de imagens de infâncias, pensamos em acionar a memória das professoras e suas significações imaginárias de tempos formativos, pois estas “buscam lançar um outro olhar para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fatos, pessoas, situ-

ações e também ao que estes acionam nele” (DAL-FORNO, 2005, p. 52). Com isso, uma outra forma de pensar constituiu as narrativas das professoras quando os sentidos instituídos, em diferentes tempos-espacos de formação, possibilitaram, no presente, novas significações à criança e à infância. Segundo as contribuições de Castoriadis (1987, p. 231),

para além das definições puramente anatômicas ou biológicas, homem, mulher e criança são o que são mediante as significações imaginárias sociais que os fazem ser assim. (...) Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos “racionais” ou “reais”, e porque são introduzidas por uma *criação*. E denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo.

Nesse sentido, as professoras representaram por meio de imagens e colagens as vivências com as crianças, as possibilidades de (re)significação de saberes, marcas subjetivadas com as crianças, como professoras de Educação Infantil, possibilitando a (re)construção de infâncias que transformaram suas maneiras de pensar e estar na profissão docente.

As significações das professoras Rosa e Violeta passeiam por lugares sociais e históricos da infância, em um movimento de idas e vindas entre o mundo infantil e adulto. O contexto trazido pelas professoras institui “um magma de significações imaginárias sociais, que podemos e devemos denominar *mundo de significações*” (CASTORIADIS, 1982, p. 404) que as constituem e são referenciais de atuação profissional.

As significações construídas sobre a infância tanto no curso de Pedagogia, quanto nas experiências profissionais, instauram imaginários instituídos do brincar, de experimentar, de vivenciar e de compor repertórios de diversas maneiras do ser professora e, assim, compreender as diferentes infâncias. De acordo com Redin (2008, p.11), é preciso ter um olhar sensível para a questão da criança e sua infância na escola de Educação Infantil, pois

as crianças estão sendo privadas de sua curiosidade, de sua imaginação, da liberdade de movimentos; estão empobrecendo suas culturas lúdicas, que estão sendo engolidas pela cultura de massa. A escolarização da infância ao invés de reconhecer e potencializar as linguagens infantis tenta homogeneizar suas práticas e concepções. A multiplicidade de experiências, a riqueza da diversidade, o inusitado do cotidiano, acabam se achatando numa mesmice sem sabor de saber.

A professora Rosa, que já havia tido experiência profissional com crianças

na Educação Infantil antes de ingressar no curso de Pedagogia, questionava o que era válido na experiência e conclui que “*ser criança era estar em movimento!*”. Ela representou sua reflexão pela imagem do olhar de um menino, remetendo-se também a importância do olhar *da/para* a criança. No curso de Pedagogia quis experimentar-se e conhecer que outras professoras ela poderia ser, para isso colocou sua fotografia vestida de *clown*.

O curso de pedagogia...esse aqui é o curso de *clown* que eu fiz, aí eu coloquei. “Experimentações”, porque eu vejo que eu fui experimentando outras coisas. Como é que eu queria ser professora então? Já que eu queria ser. Era outra infância que eu estava vendo? Outra professora? (Professora Rosa)

A construção de saberes a partir das próprias experiências, anteriores e durante o curso de Pedagogia oportunizou a professora Rosa o reconhecimento e a reelaboração do imaginário sobre formação/autoformação quando continua sua fala ao dizer que “*no curso eu percebi o quanto eu necessitava de formação*”. A partir desta reflexão, percebemos a dimensão da pesquisa-formação, na qual “os participantes vão entrar figurando como *atores-pesquisadores* em busca de conhecimento e como *atores-aprendentes* responsáveis pelo saber-fazer e pelo saber-pensar” (JOSSO, 2004, p. 147, grifos do autor).

Para a professora Violeta, os saberes da infância, na universidade, foram marcados pela socialização entre as crianças, entre adultos e crianças e a criança e seu meio. Isso é possível quando o professor se disponibiliza a construir imagens diversas sobre a infância, oportunizando à criança momentos lúdicos do brincar e do experimentar. No curso de Pedagogia, a professora Violeta foi dando um lugar de socialização à infância e pela dimensão simbólica do colorido, as diversas formas de (re)encontrá-la.

Aqui eu coloco infância construída na universidade a questão da socialização, do colorido, das formas diversas (...). Infância é lambuzar-se. O conceito de infância construído na universidade, momento da criança brincar e nós como professoras, possibilitar aos nossos alunos a vivenciar a infância. (Professora Violeta)

A professora Violeta representou sua fala por recortes de revista, de crianças brincando, pintando, pulando corda, conversando e coloriu com cores diversas

os espaços em branco da folha. Depois, cortou pedaços irregulares de papel colorido, em diferentes cores, simbolizando as crianças e as infâncias. *“Infância colorida, cada criança como um retalho desses papéis coloridos, cada um com sua forma, com suas vivências, mas o colorido representa a vontade de experimentar e viver que a criança tem”* (V).

Em relação ao colorido, a professora Rosa também representa por papéis coloridos uma das páginas do álbum, dizendo que: *“eu coloquei esse colorido, porque para mim sempre foi isso trabalhar com a criança, acho que até, às vezes, meio idealizado, meio romântico”* (Rosa). Esta fala de Rosa suscita-nos a reflexão sobre o imaginário instituído da infância idealizada, romantizada que ainda simboliza o discurso de muitas professoras e acadêmicas ao serem indagadas sobre a infância.

No entanto, problematizar esse imaginário na formação inicial é importante, para que possamos ampliar a discussão sobre a infância e tudo que a constitui nos contextos sociais, culturais e históricos de cada lugar. Ao mesmo tempo, esse colorido é indispensável, pois precisamos nos encantar mais com os processos vivenciados na infância. Como professoras, dar cor, cheiro, sabor e sentido para esses momentos faz com que a infância tenha outros registros na memória das crianças, que quando adultos lhe garantem lembranças e memórias formativas.

Quando a professora Violeta traz as significações de infâncias coloridas, de experimentação, de movimento, de lambuzar-se com crianças de zero a três anos traz à tona a discussão da infância também com a criança bem pequena que ainda precisa ser consolidada no curso de Pedagogia. No entanto, foi na experiência profissional que ela construiu seu repertório de saberes e (re)significou a formação com as próprias crianças do berçário. Diz ela ao mostrar as fotografias: *“tive respostas na minha vivência profissional. Viver junto com eles, eu me sentava e me rolava. Então eu coloquei isso, viver junto com eles. Aqui eu sentada brincando, cantando e a importância da socialização que tem para o bebê.”* (Violeta)

A professora Rosa traz, também, pela fotografia com uma das turmas de Educação Infantil que atuou, a significação das experimentações com as crianças, dizendo que: *“o que sempre me chamou atenção que com a criança nada é para a “hora de”, tudo pode ser vivido com eles (...) ser professor de crianças é estar em movimento com elas!”*.

Para Tomazzetti (2008, p. 86),

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens. (...) Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma «didática» da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, de uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

A Pedagogia da Infância a que se refere a autora leva em consideração a formação de professores com novas posturas, incluindo a especificidade da Educação Infantil, de práticas e produções próprias das crianças, seus direitos respeitados e sua cultura reconhecida no seu tempo, como campo dos saberes das crianças.

Assim, foi se construindo a experiência formadora, de modo que os imaginários instituídos sobre a infância foram questionados, refletidos coletivamente, possibilitando um diálogo entre o passado, o presente e considerações pensadas para o futuro. Após o término da vivência, foi solicitado que a professora Rosa e a professora Violeta registrassem pela narrativa autobiográfica o que tinha de formativo para elas esse momento, as impressões, as implicações e significados construídos nesse dia.

Esta dimensão do método biográfico busca compreender os sentidos, as significações dadas aos fatos, às práticas, aos desejos, aos sonhos, aos conhecimentos, às crenças e aos valores compartilhados nessas vivências. De acordo com Josso (2004, p. 130),

(...) o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

Neste sentido, encontrei em Josso (2004) a possibilidade de conhecer, pela experiência formadora, os saberes docentes das professoras e o processo de (re) construção de suas experiências na graduação em Pedagogia e na atuação profissional tendo como “recordações-referências” individuais; histórias coletivas refletidas. Mais do que a rememoração de tempos e espaços de formação, a experiência formadora atuou na reflexão de si, como um processo de autoconhe-

cimento que caracteriza subjetividades e identidades articuladas à pesquisa e à formação num contínuo aprender. Para Josso (2004, p. 235),

a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidades, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações de acontecimentos como contextos formadores.

Foi revisitando os contextos formadores das professoras que foi possível trazer a infância para o lugar da pesquisa, da vida cotidiana de quem atua no âmbito da Educação Infantil. Portanto, a experiência foi formativa e ficou na narrativa escrita das professoras Violeta e Rosa o que significou experimentarem-se como autoras de seus saberes e significações imaginárias construídas a partir de seus trajetórias formativas...

Estar aqui e registrar os pedaços da minha trajetória com as crianças dá um colorido especial ao que eu vivi com elas e como pensei continuar a contribuir com sua educação. Registrar e REVER o que fiz é como se movimentasse um pouco do que eu sou hoje, porque vejo que minha identificação com a criança foi produzida nessa vontade que ainda e sempre tenho de ser professora (Professora Rosa).

A experiência de hoje, reconstrução do conceito de infância, me fez pensar na minha identidade como professora de educação infantil, me fez desconstruir e construir alguns conceitos, fez “acordar” mais ainda a criança dentro de mim, me fez pensar em experimentar, descobrir, imaginar, mais e mais. (Professora Violeta).

Nesse sentido, salientamos a importância sobre a reflexão do vivido, dos sentidos e significados que tornam essa vivência em experiência formadora, pois as professoras pensaram sobre si, seus trajetórias formativas e a implicação da formação em suas práticas cotidianas com as crianças, na infância e na educação. Para Josso (2004, p. 73),

no trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Entremos, pois, *naquilo que se torna em experiência*. O primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando presta-

mos atenção no que se passa em nós/e ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.

As narrativas biográficas representam a possibilidade de criar um imaginário instituinte em relação ao lugar da infância na formação docente. Podemos perceber isso, no momento em que elas (re)significam as representações e as identificações com a profissão e com as crianças. Segundo a Professora Rosa, esse foi o tempo em que puderam parar e pensar sobre os significados daquilo que elas vêm fazendo no cotidiano de sua profissão, das relações com o saber-fazer e saber-ser.

## 4 NARRATIVAS CONSTANTES

Os estudos acerca da construção das infâncias em diferentes contextos, tempos e espaços institucionais ou não, têm ampliado o olhar e as discussões sobre o tema em diversos campos do conhecimento, incluindo a Pedagogia. Como vimos, a infância não é inerente às crianças e, segundo Sarmento (2005), é constituída por atores sociais concretos que em cada momento histórico, social, cultural, econômico de um tempo e espaço integram a categoria geracional.

Por isso, conhecer as infâncias e discuti-las na formação inicial é a possibilidade de perceber se o encontro entre criança e infância tem acontecido nos processos formativos. Esta questão nos parece pertinente na construção dos saberes docentes sobre a infância, pois é a partir destes encontros e desencontros que podemos perceber o quanto a infância é dinâmica e está em constante (des) construção, o que propicia um trabalho de reflexão crítica sobre os saberes acadêmicos e experienciais constituídos no processo formativo.

Neste sentido, encontramos na Pedagogia o lócus de reflexão e mediação dos saberes construídos sobre o lugar da infância em diferentes contextos e, com isso, a possibilidade de promover debates na formação de professores sobre os diferentes enfoques dado às infâncias. Corroboramos com Formosinho (2007, p. 31) quando diz que “a práxis é a casa da pedagogia”.

A autora comenta que um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um fator de sustentação da sua práxis e pode transformar-se em muro ou em janela. O muro quando a situação do “discursivismo”, “teoricismo”, causa uma valorização acentuada das teorias em detrimento ao que menciona ser a janela, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de ação e “reflexão-sobre-a-

-ação”, “uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co-construção do conhecimento e da ética” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.32).

Refletir o lugar da infância na formação de professores, no curso de Pedagogia, é estar atento às discussões sobre as demandas do ser professor na contemporaneidade e estabelecer um diálogo com as infâncias vividas e construídas no processo formativo dos docentes. Isso serve para repensarmos sobre essa pluralidade de significados e perceber a infância não como algo naturalizado, mas como direito que toda criança deveria ter de viver. Nesse sentido, tais reflexões, segundo Arroyo (2008, p. 121), “convidam a pedagogia a estar atenta à dinâmica da sociedade onde as imagens da infância se constroem e desconstroem”.

Dessa forma, encontramos nas experiências formadoras e nas escutas dos saberes das professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia da UFSM, a possibilidade de vivenciar momentos de reflexão, (re)construção e (re)significação de experiências formativas sobre o lugar da infância na formação docente. Reconhecemos que este lugar não é estático, rígido e homogêneo, ele é como as infâncias, (re)construídas a cada (re)encontro com as crianças, com suas próprias infâncias e com as (re)significações que se proporcionam com seus saberes e de seus pares na profissão e fora dela.

Assim, as professoras Girassol, Rosa e Violeta e nós, como pesquisadoras, participamos como protagonistas da nossa própria história, dos saberes e das reflexões feitas por meio das experiências vividas, conflitos, incertezas e complexidades que envolveram escolhas, interações, aprendizagens e ações tanto individuais quanto coletivas. Nas palavras de Moita (1992, p. 115),

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.

Diante destas reflexões, encontro na formação de professores a possibilidade da formação/autoformação como construção si e (re)significação dos processos formativos que nos acompanham quando narramos nossa própria his-

tória de vida, saberes e significações imaginárias, bem como a dimensão pessoal e profissional que nos constitui como professor.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Angela Vieira de. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES; Nilda; SGARBI, Paulo. (Orgs). *Espaços e imagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: saberes e práticas sócias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *As Encruzilhadas do Labirinto I: o domínio do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DAL-FORNO, J. P. *Imaginários e Saberes Docentes na Escola Inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação*. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

FERREIRA; Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. Imaginário Social e Educação: revendo a escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2ªed., porto Alegre: Mediação, 2001.

KUREK, D.L. Ensaio sobre um sentido da infância e possíveis relações com a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí, 2008. 1CD-ROM.

MARQUES, M. O. Professores Falantes de Si na Sala de Aula, na Escola e na Constituição da Pedagogia. In: OLIVEIRA, V.F. de. *Imagens de Professor: signi-*

ficações do trabalho docente. 2ªed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

MOITA, M.C. Percursos de formação e Trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J et al. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. POA: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2ª ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 68-82, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; OLIVEIRA, Waléria Fortes de. Criança e infância: quando o encontro é marcado e não acontece. In: **Vivências das infâncias: contextos e perspectivas**. Cadernos temáticos/ OMEP. Santa Maria: Pallotti, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

REDIN, M.M. Memórias de infância e de escola: experiência e criação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. 7, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, 2008. 1CD-ROM

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas, UNICAMP, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Lugar de criança é na escola. Que escola? A educação da criança de zero a cinco anos. *Revista Educação Cidadã*. Ano 2008, vol.1, n.2. Santa Maria, 2008. Disponível em: [www.santamaria.rs.gov/smed/revista/docs/200812\\_78.pdf](http://www.santamaria.rs.gov/smed/revista/docs/200812_78.pdf). Acesso em: 14.06.2009.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. In: PERELMUITER, D. e ANTONACCI, M. A. (Orgs.) *Ética e História Oral*. São Paulo: PUC/SP. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP, 1997.

## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ACERCA DE LAS INFANCIAS Y SUS LUGARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**Resumen:** Cuando nosotros proponemos investigar la vida del profesor, desarrollamos una escucha sensible de su historia, de sus saberes y los caminos construidos al largo de su formación docente. Fue por medio de eso que desarrollamos una propuesta de investigación-formación con tres profesoras de Educación Infantil, egresas del curso de Pedagogía, de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM)/RS, con la intención de estar cerca de sus imaginarios y narrativas (auto)biográficas acerca del lugar de la infancia en la formación docente. Nosotros utilizamos una investigación de abordaje cualitativa en el proceso de formación/autoformación, basada en referenciales teórico-metodológicos que permiten la discusión acerca de la memoria, historia de la vida y narrativas (auto)biográficas construidas en dos “experiencias formadoras” llamadas “Baúl de memoria: recuerdos de formación” y “Álbum de infancias”. Cada profesora trajo objetos personales almacenados en sus “baúls formativos” y narraron los sentidos y los significados en relación a la infancia en la formación inicial y en la experiencia profesional, a partir de sus “recuerdos-referencias”. En la actualidad, los estudios acerca de la infancia caminan por áreas distintas del conocimiento; conocer lo que los profesionales de la Pedagogía comprenden sobre la infancia es relevante para problematizar otras discusiones en ámbito de la educación. De esa manera, Christine Josso fue un de los aportes teóricos que permitió a nosotros una vivencia y repensar sobre las infancias vividas, proporcionadas, reconstruidas con los niños y en los debates en espacios académicos y de formación. Todo eso permitió una reflexión acerca del lugar que cada profesora da a la infancia en su formación docente.

**Palabras-clave:** Narrativas (auto)biográficas. Infancias. Formación docente.

## **NARRATIVES (SELF)BIOGRAPHICAL ABOUT THE CHILDHOODS AND YOUR SPACES IN THE TEACHER FORMATION**

**Abstract:** When we propose to research about the teacher's life, we develop a sensitive hear of his history, his knowledge and the ways built in the course of his teacher formation. Through this, we develop a proposal of research-formation with three teachers of Early Childhood Education, graduated in Pedagogy, of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS, with the intention approximate us of your imaginary and narratives (self)biographical about the place of the childhood in the teacher formation. We use a research of qualitative approach in the process of formation/self-formation, this is based in theoretical-methodological references that permit the discussion about memory, life history and self-biographical narratives built in two "formation experiences" entitled "Trunk of memory: memories of the formation" and "Childhood album". Each teacher brought personal objects saved in her "formatives trunks" and they narrate the meanings in relation to childhood in the beginning formation and in the professional experience, as of her "references-memories". Nowadays, the studies about the childhood transit for diferent fields of the knowledge; we emphasize that to know what the Pedagogy Professionals understand about the childhood is relevant to problematize others discussions in the education. Therefore, Christine Josso was one of the theoretical input that permit to experience and to rethink about the childhoods lived, proportionate, rebuilt with the children and in the debates in the academic and formation spaces. Thereby, we can to reflect about the place that these teachers are giving for the childhood in their teacher formation.

**Key-words:** Narratives (self)-biographical. Childhoods. Teacher formation.