

January 2009

O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si

Maria Helena Menna Barreto Abrahão
PUCRS, mariahelena@uol.com.br

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Menna Barreto Abrahão, M. H.. (2009). O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 13-28.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si¹

Maria Helena Menna Barreto Abrahão*

Recibido: julio 1 de 2009

Aceptado: septiembre 25 de 2009

Resumo

O texto trata das reconstruções de sentido que o professor estabelece ao narrar sua formação e atuação no magistério e os diferentes modos pelos quais são “afetados” pelo convívio no ambiente escolar pela cultura e relações de toda a ordem que perpassam as intenções e as ações nesse meio, atravessadas pelas relações mais amplas que se verificam no macro-contexto. São apresentadas considerações sobre achados de pesquisa que vimos realizando com Histórias de Vida de 36 educadores rio-grandenses, que tiveram formação e atuação ao longo do século XX. A história desses educadores é rica de experiências ressignificadas, especialmente, no momento das narrativas. Um esforço de meta-leitura do material de análise nos permitiu trabalhar com a tríplice dimensão da narrativa, como: fenômeno; método de investigação; processo de ressignificação do vivido, de forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biográfica, histórias de vida, narrativas, vidas de educadores.

Resumen

El texto trata de las reconstrucciones de sentido que el profesor establece al narrar su formación y actuación en el magisterio y los diferentes modos por los cuales son “afectados” por la convivencia en el ambiente escolar, por la cultura y las relaciones de todo orden que sobrepasan las intenciones y acciones en ese medio, atravesadas por las relaciones más amplias que se verifican en el macrocontexto. Se presentan consideraciones sobre resultados de investigación que venimos realizando con Historias de Vida de 36 educadores de Río Grande, que tuvieron formación y actuación a lo largo del siglo XX. La historia de esos educadores es rica en experiencias re-significadas, especialmente, al momento de las narrativas. Un esfuerzo de metalectura del material de análisis nos permitió trabajar con la triple dimensión de la narrativa como: fenómeno; método de investigación; proceso de resignificación de lo vivido, de forma articulada con la perspectiva tridimensional del tiempo narrado.

Palabras clave: investigación (auto)biográfica, historias de vida, narrativas, vidas de educadores.

1 Alguns dos conceitos revisados para o presente texto já foram trabalhados em texto anterior (Abrahão, 2008A).

* Brasileira. Pesquisadora 1CNPq. Professora titular na PUCRS, atuando na Graduação e no Programa de Pós-graduação dessa universidade. **Correo electrónico:** maria-helena@uol.com.br.

Idealizadora e presidente do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, realizado de 08 a 11 de setembro de 2004, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

A NARRATIVA COMO FENÔMENO (O ATO DE NARRAR-SE)

A narrativa (auto)biográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o (os) acontecimento (s) narrado (s). Isto porque a narrativa em pesquisa (auto)biográfica representa um momento de maior imbricação entre personagem e pesquisador (Moita, 1995), em virtude de que aquele não está contando sua vida para um gravador ou relatando-a em um diário íntimo, mas a está re-elaborando, justo na interação que se dá entre dois sujeitos históricos. Por meio da narrativa, as pessoas recordam de fatos ocorridos, os selecionam, os escalonam em uma seqüência e vislumbram os relacionamentos de toda a ordem de acontecimentos que constroem a vida individual e social (Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida, desde que, conforme Alarcão (2004, p. 9): “Ao ato de narrar subjaz uma atitude e uma capacidade de observar e de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos da sua ocorrência e nas suas relações espaciais e temporais”, já que “as narrativas reportam a acontecimentos, descrevem os contextos de ocorrência, combinam, articulam e associam elementos que entrelaçam em função de fio condutor que lhe atribui coerência (idem, p.12)”.

Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 110) nos apresentam algumas características das narrativas em relação com a realidade propriamente dita e a representação dessa realidade: “A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelo sujeito da narração: a realidade de uma narrativa de vida refere-se ao que é real para ele”.

Assim, narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

Por esta razão, as narrativas de vida estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a esse sistema de referentes.

Também Bolívar et al. (2001) nos trazem características das narrativas das quais se destacam: a) temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado; b) as narrativas individuais e as culturais estão inter-relacionadas.

A experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresentar-se articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico”/“tempo fenomenológico”. A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur apresenta-se em tríplice dimensão em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam (Ricoeur, 1995). A perspectiva tridimensional do tempo narrado, também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambigüidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro.

Na pesquisa, já mencionada, podemos verificar os elementos teóricos até então trazidos sobre o fenômeno de narrar-se. Cumpre, antes, destacar que trabalhamos conscientes de que o ato narrativo se estriba na memória² do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações ocorridas na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. Podemos, assim, identificar, nos achados da pesquisa, alguns aspectos dessa reconstrutividade da memória.

Primeiramente, uma memória não intencionalmente seletiva. Isto aconteceu em situações em que os narradores guardaram na memória fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significação relevante no momento

2 Memória é entendida, neste texto, especialmente como memória individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ressignificada, desde que o sujeito, ao rememorar fatos e situações, lhes imprime significação singular. Outras compreensões sobre a memória, como memória coletiva e memória pública, ver, entre outros: Halbwachs, 1976; 1990; Le Goff, 1995.

em que os vivenciaram, mas não lhes atribuíram o mesmo valor no momento de enunciá-los. Ocorreu, igualmente, com narradores de avançada idade. Lembravam-se de fatos de sua formação inicial e do início da prática docente, mas tinham enorme dificuldade de narrar fatos mais adiantados no tempo ou deles simplesmente não lembravam. Mesmo quando se utilizavam técnicas como a visualização de fotos ou de documentos da época em questão, o avivamento da memória era inócuo ou pouco expressivo. Nesse caso, a narrativa de alunos e de parentes mais jovens, além de documentos, auxiliava sobremaneira no preenchimento de lacunas.

Uma segunda expressão da memória seletiva ocorria quando o narrador intencionalmente selecionava a informação, ou para não lembrar fatos desagradáveis, muitos dos quais chegavam a lhe recordar situações de intenso sofrimento, ou para não declinar situações que achava não deveriam vir a público. Ou, ainda, no afã de nos agradecer, desde que – e isso, muitas vezes ficou visível – o narrador tinha um pressuposto daquilo que, na sua perspectiva, gostaríamos de escutar.

Outra expressão de reconstrutividade da memória ficava evidente quando o narrador realmente ressignificava o fato no momento da enunciação. Isto ficava claro pelas diversas traduções de determinado fato nos enunciados de sucessivas narrativas sobre esse fato, quer no discorrer de um mesmo discurso narrativo, quer ocorrido em narrações realizadas em diferentes momentos.

Há, ainda, o que denominamos de “memória de vida compartilhada”. A pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de outro personagem, no caso, um de nossos educadores, imbricava a própria trajetória no relato. Esta foi, na verdade, a situação mais recorrente. Não encontramos na literatura³ essa característica da memória, somente em nossos achados de pesquisa. Convém, dada sua especificidade em nosso estudo, exemplificar:

Aos 4 anos de idade conheci minha madrinha, pela qual nutri, desde o primeiro momento, enorme simpatia e carinho. Através dela conheci meu padrinho Ary e sua filha mais velha, Maria da Graça, que foi minha amiga e companheira durante muitos anos. Sob meu olhar de

criança, todos os adultos pareciam gigantes, mas eu só saberia o quão gigantesco era meu padrinho, com o decorrer do tempo. Na época em que eu o conheci eu morava na Rua João Alfredo, 823, onde hoje fica o supermercado Nacional. Depois, meus pais e eu nos mudamos para Ipanema. Em seguida eles mudaram também, onde eles residiram à Rua Gávea, 113. Muitos e muitos sábados eu e minha mãe íamos visitá-los. Aos 13 anos cursando a 2ª série ginasial, decidi que cursaria a Faculdade de Matemática e só então fiquei sabendo que ele era professor de Matemática e, não convencida, fui perguntar a ele, comunicando a minha decisão (sobrinha do educador).

Da mesma forma, a esposa:

Eu conheci o Ary em 29 de setembro de 1942, num baile de primavera realizado na SOGIPA. Eu estava com um vestido de linha azul e ele disse: um céu azul sem necessidade de estrelas, porque ele já é luminoso.

Sobre uma destacada educadora:

Eu adorava a Zilah. Estudamos toda a vida, no Sévigné, estudamos juntas. Zilá sempre foi uma aluna brilhante; às vésperas dos exames nós (um grupo de colegas) íamos à casa da Zilah para estudar com ela toda a matéria. Havia até fatos engraçados. A irmã Alexandra passava, para analisarmos, os versos de Camões [...] A Zilah era um crânio. Aquelas estrofes ela analisava que era uma coisa maravilhosa! Às vezes eu copiava da Zilah e a freira dava dez para ela e dois ou três para mim. Eu não podia reclamar, pois a freira sabia que eu tinha copiado da Zilah porque eu não tinha capacidade para fazer o que a Zilah fazia (Nêmora, prima, amiga e colega).

Era um fim de tarde dos anos 80. Uma sala de aula foi indicada para que eu, aluna do curso de Pedagogia, fizesse parte do grupo. Havia me matriculado na condição de pára-quadista (aluno matriculado num curso e frequentando outro em disciplinas afins). Eu era egressa de um curso de Biologia, ingressando no de Pedagogia e, como neste não havia mais vagas para a disciplina de Filosofia, poderia optar por outro espaço físico, outro grupo de colegas e outro curso em face de a Universidade permitir essa flexibilidade. Esse fato foi, para minha formação, de extrema validade. Aproximei-me da sala de aula indicada e fui acolhida por uma figura humana, a professora Zilah, de estatura pequena, muito sorridente e ágil nos seus pensamentos. (Zélia Farenzena, ex-aluna; professora da PUCRS).

3 Para os demais “tipos” de memória reconstrutiva encontramos explicitação teórica na literatura; podemos referenciar, dentre outros: Fraser (1990), Bosi (1994), Thompson (1998), Oliveira (2000), Catroga (2001), Jovchelovitch & Bauer (2002).

Outro aspecto a exemplificar é a tríplice dimensão do tempo narrado que se faz presente em um mesmo fragmento de discurso, evidenciando que a narração comporta uma memória em que passado, presente e futuro estão imbricados nas significações com que os sujeitos da enunciação operam ao rememorar os fatos por eles vivenciados:

Então, no dia em que deixamos a Secretaria (Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, onde a narradora exercia a titularidade da pasta), saímos à procura de uma casa [...] onde nós começamos a nossa escola com 115 alunos (**perspectiva: passado-presente**). Hoje, são mais de 2.000 alunos (**perspectiva: presente**). Um dos objetivos era fundar uma escola com a participação dos pais, professores, alunos e funcionários, de tal forma que quando se matriculava o aluno nós “matriculávamos” também os pais. Depois, compramos um terreno e construímos a escola onde hoje ela se encontra. Criamos uma escola comunitária, sem fins lucrativos (**perspectiva: passado-presente-futuro**). Hoje, ela é uma fundação mantida pelos pais, que assumiram de tal forma a vida comunitária da escola, onde professor, funcionário, aluno têm vez, que eles chegaram à conclusão de que a escola realmente tinha que ser mantida por eles (**perspectiva: presente-passado**). Sempre disse que nós tínhamos que fazer uma grande escola e, não uma escola grande, mas ela teve uma enorme repercussão, foi crescendo, crescendo e dificilmente se conseguia evitar seu crescimento. Quando saí, em 1973, não havia esse número de alunos que há hoje (1992, mais de 2.000 alunos), mas já estava muito grande (**perspectiva: passado-presente-passado**) A meu ver, a escola cresceu muito. Precisaria parar um pouco para manter a qualidade porque não é fácil, não é fácil esse trabalho (**perspectiva: presente-futuro**)⁴.

Esses extratos (auto)biográficos demonstram o que já afirmamos anteriormente no sentido de que a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, desde que “o trabalho da memória resgata a história, entrelaçando passado, presente e futuro no agora (Pérez, 2003,p.105)”. As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não “uma vida como de fato foi, e sim

uma vida lembrada por quem a viveu” (Benjamin, 1996, p. 37)⁵.

A NARRATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Santamarina e Marinas (1994): “a História de Vida tem, na atualidade, um lugar próprio... que requer mais que ajustar ou afinar técnicas ou receituários de procedimentos” (p.257). As Histórias de Vida constituem-se, além de outras fontes, com base em narrativas produzidas, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (p.258), pois nele se produzem as Histórias de Vida, já que essas não preexistem como tal a esse processo e, por isso, se diferenciam de outras formas de relato, como as autobiografias, as histórias de personagens, as tradições orais (p. 258). Por isso a “História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador” (p. 273). Isto caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva.

Moita (1995) considera a pesquisa (auto)biográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, já que “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p.113), razão pela qual os estudos (auto)biográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais (Bourdieu, 2001).

Com base nesse entendimento, na pesquisa retro-mencionada, deu suporte à produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias

4 Grifos da autora.

5 Na literatura científica várias referências nesse sentido, além de Ricoeur (1995), podem ser encontradas, em especial em: Sousa Santos (1987); Soares (2001); Santos (2000); Cunegatti (2000); Bozzetto, (2000); Freire, (2003); Pérez (2003).

de Vida são entendidas como um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia empregada a essa produção ultrapassou, também, a visão interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção de relatos, abstraído da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macro – sócio-político-culturais e econômicas – que perpassa a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido. Nossa perspectiva comungou com uma terceira, apresentada por Santamarina e Marinas (1994, p.268 e 269) como de caráter dialético, segundo a qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social.

Na análise do material⁶, coerente com a corrente teórica adotada que sustentou o processo de produção de informações para a construção das Histórias de Vida, o processo de interpretação utilizou procedimentos de análise que desconsideram os utilizados pela corrente positivista bem como aqueles de que se utiliza a corrente interacionista. No primeiro caso, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, determinista, analisada à exaustão, sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar. No segundo caso, uma prática de análise que utiliza uma interpretação que supõe estar um texto (no caso, o texto narrativo) dado e acabado, tratando tão-somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhe e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a História de Vida reduzida ao texto como produtor de sentidos. Diferentemente, no processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em

que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Santamarina e Marinas (1994) enunciam o que denominamos de três planos da compreensão de contexto: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos “(re-)atualizam, (re-)elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (op. cit., p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (op. cit., p. 272).

Esses planos de compreensão de contexto foram analisados na pesquisa já referida tendo em vista duas dimensões complementares: a) o desenvolvimento profissional, compreendendo, na visão de Vonk e Schras (1987), a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização – que entende a profissionalização docente como centrada na inserção do professor no meio profissional em que atua e b) a construção da identidade profissional/profissional, entendida por Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal

6 Reconhecendo os riscos de se utilizar a memória (que assumimos como reconstrutiva e seletiva) como única fonte de análise, trabalhamos com triangulações de fontes e com Histórias de Vida de relatos cruzados. O material coletado que triangulamos com as narrativas (documentos, vídeos, fotos, cruzamento de relatos de Histórias de Vida) e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional rio-grandense do qual essas individualidades foram/são produto/produtoras. Assim, a memória de nossos(as) narradores(as), embora respeitada em sua racionalidade reconstrutiva, teve modos de verificação justamente por meio das referidas triangulações (Abraão, 2001a).

como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos –saber fazer e saber ser– que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

A dialética pessoal/social, com que em nossa pesquisa procuramos compreender as dimensões retro-referidas, é estressada por Ferrarotti, quando afirma que, nos estudos (auto)biográficos, fica clara a imbricação entre o eu pessoal e o eu social, permitindo “reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade não iludida de uma história individual” (1988, p. 30).

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador, antes do que descrever, intenta compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados de que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa. O fato de o pesquisador reconhecer e aceitar, por parte do narrador, a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da “realidade”, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tridimensional do tempo narrativo, a que já nos referimos, não elide que, na interpretação das narrativas, também o pesquisador lhes imprime sentido, fundamentado no todo dos elementos de que dispõe, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas, etc. A interpretação do investigador representa uma leitura do material narrado para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador –que representa as individualidades– e na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens. Nessa perspectiva, Den-

zin (1984,p.32) nos ensina que “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”. Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional dos educadores de nossa pesquisa pudemos apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais, de construção identitária –do ser educador– relacionadas aos diferentes momentos e cenários sócio-político-econômico-culturais de fins do século XIX e de todo o século XX (Abrahão, 2001c).

Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. Nesse sentido, nossa pesquisa com 36 educadores rio-grandenses permitiu diversos esforços de generalização analítica, em especial no que respeita às dimensões formação, profissionalização e construção identitária do professor, como cidadão e como profissional, inter-relacionadas com as diferentes situações do contexto sócio-político, econômico e cultural brasileiro e rio-grandense (Abrahão, 2002a). Essa generalização analítica obviou, entre outras possibilidades, a comparação entre a vida profissional dos 36 educadores que fizeram história na educação do Rio Grande do Sul e os ciclos de vida profissional de educadores em Huberman (1995), (Abrahão, 2001b), bem como a possibilidade de enunciar a tese de que a natureza da profissão e da prática docente comporta e apresenta elementos e dimensões analíticas universais (Abrahão, 2002b, 2004c, 2005), numa comparação com elementos apresentados por Nóvoa (2001), fruto de estudo que este autor realizou com educadores de diversos países. Ademais, a leitura transversal das 36 Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses redundou em outro capítulo em livro que trata de entendimentos e práticas pedagógicas esposadas pelos educadores ao longo da vida docente, intitulado “Sete olhares sobre a sala de aula no tempo passado –universalidade de características do pensar e do agir docente captada em histórias de vida de destacados educadores”⁷. Além disso, a pesquisa evidenciou, igualmente, que os 36 educadores estudados, ainda que tenham se formado e mesmo atuado com base em outro contexto paradigmático, demonstravam/demonstram grande capacidade crítico-reflexiva na convivência com seus alunos e em sua atuação no contexto social mais abrangente. Esses educadores desenvolveram/

7 Abrahão, M.H.M.B. Sete olhares sobre a sala de aula no “tempo passado” – universalidade de características do pensar e do agir docente captada em histórias de vida de destacados educadores. In: Enricone, Dêlcia. *Sete Olhares sobre a Sala de Aula*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008b, 2ª ed., pp.32-47.

desenvolvem acurada sensibilidade estética, senso ético, compromisso político-educacional e social, afetividade e liderança. O que as Histórias de Vida deixam transparecer é que os educadores selecionados, mesmo desconhecendo o referencial teórico anteriormente explicitado relativo ao professor como profissional reflexivo-transformativo, caracterizavam-se/caracterizam-se como intelectuais críticos, repensadores de sua própria prática, sustentada por uma visão de mundo que se poderia dizer “revolucionária”, no sentido de pensar e criar condições para uma educação e um ensino humanizantes e transformadores (Abrahão, 2001c).

O trabalhar a pesquisa nos possibilitou diferentes sínteses que permitem apreender o pensamento e a prática pedagógica inerentes à História da Educação Rio-grandense, no século XX, em seu “acontecendo” na memória dos educadores (se vivos) e das demais pessoas-fonte, na tessitura com essas histórias pessoais/profissionais e, ainda, quão significativa tem sido a construção identitária pessoal e profissional dos educadores em estudo, mediante a análise das Histórias de Vida de nossos destacados educadores, olhadas horizontalmente, em conjunto.

São 36 as Histórias de Vida já construídas, as quais apresentam resultados consistentes, pois o material coletado (por meio de narrativas, documentos, fotos) e a metodologia de análise empregada, em especial, a triangulação entre os diversos elementos de análise nos permitiram um entendimento orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional Rio-grandense em que essas individualidades se inseriram/inserem.

Das Histórias de Vida emergiram três categorias comuns a todas: Formação, Vida Profissional, Construção de Identidade. Trabalhar essas categorias tem nos proporcionado melhor entendimento de complexas relações verificadas na história da educação rio-grandense e na história da profissão docente, em diferentes períodos.

Ao olharmos transversalmente as histórias de vida, evidenciaram-se elementos comuns quanto à formação dos destacados educadores, quer a formal quer a não-formal; quer a inicial, quer a continuada, eivados de influência, positiva ou não, do meio sócio-cultural, da família, da formação de cunho religioso, das idéias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações in-

terpessoais e da formação autônoma própria de cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional dos educadores que construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (da) construção identitária de cada educador (Abrahão, 2001 a).

Os achados da pesquisa nos possibilitaram ainda, obviadas por sucessivas triangulações, explicitar elementos comuns característicos das trajetórias, pensamentos e práticas dos educadores por nós estudados, em especial, o que denominamos de “características universais da formação e da prática docente”, evidenciadas nas Histórias de Vida de nossos 36 destacados educadores e que podem –desde que são “comuns” os condicionantes macro-estruturais da sociedade em determinado espaço-tempo– serem extrapoladas, mediante uma generalização analítica, para se entender melhor essas características (re)configuradas na própria História da Educação Rio-grandense.

Para tanto, lançamos “sete olhares” sobre os pensares e os fazeres de nossos destacados educadores, no passado, tentando emprestar mais visibilidade a esses elementos, que consideramos “universais”, desde a voz e a significação dos próprios educadores, colegas e alunos que os vivenciaram.

Um passado, não tão distante, mas expressivo, desde que cobre todo um século: o século XX. Uma geografia, não tão extensa, como a do universo, como a de um continente, ou ainda, como a de um país ou de uma região, mas uma geografia significativa, que cobre um estado, o estado do Rio Grande do Sul, de expressão nacional em matéria de educação. Uma sala de aula não necessariamente delimitada por quatro paredes, em determinada escola da rede do ensino regular, pública ou privada, rural ou urbana, mas uma sala de aula que extrapola esses limites físicos e se constitui em real possibilidade educacional em diversos espaços: para meninos e meninas na Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM); para adultos na primeira escola radiofônica de que se tem notícia no estado; para crianças com dificuldade de aprendizagem em aulas particulares; para alunos em salas de aula multi-seriadas no meio rural;

para estudantes em salas de aula em escolas de pequenas cidades do interior ou em escolas da capital, públicas ou privadas, de classe social baixa, média ou alta. Um docente (e um aluno) não formatado, mas com vivências diferenciadas, porque diferenciados são os cenários vivenciais de cada sujeito da prática que se constituem em subjetividades próprias e polifônicas vozes.

Essas diferenças, no entanto, não elidem a possibilidade de detectarmos características universais do pensar e do fazer docente, desde dentro das significações desses sujeitos da prática nos diferentes espaços e possibilidades concretas dessa mesma prática.

Isto porque, se os sujeitos da prática não são acabados e sofrem constantes e diuturnas experiências, por eles significadas e, ao mesmo tempo, em processo permanente de ressignificação, não é menos verdade que esses sujeitos exerceram sua prática pedagógica vivenciando uma tensão em que a história individual e a história social se imbricam, se implicam, de tal modo que uma razão dialética, por excelência é o operador que nos pode permitir “alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem) (Ferrarotti, 1988, p. 30)”. Nesse sentido é que Ferrarotti (op. cit.) afirma que, sob o prisma da compreensão teórica e metodológica, temos que entender esse tipo de fenômeno por meio de uma racionalidade dialética, pois é esta que opera entre as experiências vividas e as condições sociais em que transcorre a vida humana.

Esse entendimento é que nos tem possibilitado buscar em nossos educadores que exerceram a prática docente no século XX, características universais, que de um modo ou de outro, configuraram essa prática. Esses educadores apresentam uma característica geral comum: foram considerados destacados educadores rio-grandenses⁸. Falamos de 36 educadores que nos foram indicados por pessoas que com eles conviveram (ex-alunos, alunos, colegas, gestores, parentes, amigos) e cuja impressão lhes ficou indelevelmente marcada através dos anos.

Os educadores escolhidos exerceram/exercem suas atividades e eram/são radicados tanto na capital, quanto no interior do estado. Dentre os 36 educadores, 17 eram/são oriundos de diferentes cidades do estado, o que permitiu terem vivido, atuado e marcado gerações em diversas localidades. Os outros 19 viveram/vivem e atuaram/atuam na capital gaúcha.

Na linha de tempo os destacados educadores preenchem espaços que se estendem de nascimentos ocorridos de 1895 a 1955, com vida útil no que respeita à formação escolar de 1902 a 1979 (sem considerar a formação continuada) e com vida útil de atuação de 1922 até os dias atuais.

Quanto à formação, temos, dentre os destacados educadores, personagens que se caracterizavam como professores leigos; professores preparados em curso Complementar ou, posteriormente, Curso Normal; Professores habilitados por Cursos e Exames de Suficiência⁹; professores que cursaram Pedagogia ou Licenciatura e professores que realizaram Curso de Pós-Graduação.

Quanto à atuação, dentre os 36 educadores houve a mais diversa forma de experiência: no ensino regular, em escolas da rede pública e ou privada, nos diferentes níveis de ensino; no meio rural, em classes multi-seriadas; na educação de jovens e adultos; no ensino superior, inclusive no Pós-graduação e, ainda, na FEBEM. Concomitantemente, alguns exerceram funções em órgãos centrais do Sistema de Ensino Rio-grandense ou funções administrativas na rede pública ou privada de ensino, inclusive, em coordenação de Pós-graduação; em direção de Faculdade, etc.

Para trabalharmos a história de cada educador consultamos fotos e todo o material escrito disponível (documentos de toda a ordem) e ouvimos as narrativas dos próprios educadores, quando ainda vivos –alguns, inclusive, ainda estão em atividade– e de pessoas-fonte, cujas narrativas serviram para triangular com as dos destacados educadores e, na falta destes, para suprir informações. O número total e

8 O termo “destacado” não significa heroísmo ou fama. Nossos destacados personagens foram indicados por pessoas que com eles conviveram – colegas, ex-alunos, alunos, chefes, parentes, amigos – justamente porque marcaram a vida dessas pessoas indelevelmente, de modo o mais positivo (e, por isso, foram intencionalmente escolhidos como nossos personagens da pesquisa). Não quer dizer, no entanto, que sejam infalíveis, ou que sejam famosos. Muitos, a quase maioria, são conhecidos somente no restrito meio em que atuaram/atuam.

9 Exames de Suficiência eram exames para professores leigos, realizados entre 1950 e 1956, promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Para a prestação desses exames eram realizados, pela própria CADES, cursos intensivos de trinta a quarenta dias de preparação, tanto teórica como prática, quer da matéria específica do conhecimento em questão, quer da parte didática especial e geral. Os exames constituíam-se de provas escritas sobre a matéria e de uma prova sobre didática. A prova didática consistia em ministrar uma aula, cujo assunto era sorteado algumas horas antes. Destaca-se nos exames de suficiência a excelente preparação pedagógica desenvolvida durante o curso intensivo.

a extensão das entrevistas foram estipulados pelo princípio de “redundância e clausura do discurso” como nos ensina Barthes (1970).

O desenvolvimento da questão referente à universalidade de características do pensar e do agir docente¹⁰ tem sido trabalhada na pesquisa (o que pode nos permitir uma generalização analítica) mediante a análise *in concreto* dessas características, apresentando extrato de narrativas em que foram explicitadas, relativamente aos educadores rio-grandenses. Para elaborar essa questão, revisitamos as 36 Histórias de Vida, fazendo nova leitura transversal para emprestar visibilidade às referidas características desses destacados educadores que “as fazem universais”. Nos livros (Abrahão, 2001a; 2004a), essas características encontram-se diluídas pelas três categorias, já referidas, que foram mais especificamente trabalhadas na pesquisa: Formação, Vida Pessoal/Profissional, Construção de Identidade.

A NARRATIVA COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO VIVIDO

As (auto)biografias, ao estar constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processo de construção que têm a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais da compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração, bem como elege para referir algumas dimensões universais percebidas no conjunto de educadores por nós estudados:

FORMAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL E IDENTIFICAÇÃO COM O “SER EDUCADOR”

A sólida formação pessoal/profissional dos educadores cujas Histórias de Vida embasam as dimensões de análise que originaram o presente texto, mais diretamente ligadas às

“características universais da teoria e da prática docente”, pode ser esclarecida pelo que se evidencia como identidade¹¹ do educador forjada tendo como referenciais destacados educadores com quem estudaram e/ou com familiares, em especial, com a mãe (também educadora), que lhes ministrou as primeiras letras e outros conhecimentos iniciais, o que nos faz refletir o quanto é significativo o “modelo vivo” na formação da identidade do educador:

A educadora, que eu sinto que fui, e sou, não nasce de repente. Ela vem, cria-se e desenvolve-se na infância, ainda no lar.

Não nasci educadora, o que é bem compreensível. Mas creio que foi na escola e no lar, ainda na infância, que meu destino humano foi se delineando, independente de minha participação consciente, para configurar-se definitivamente entre os 25 e 30 anos, já, então, em outra dimensão, mais ambiciosa e mais abrangente quanto a objetivos.

Minha formação e escolha profissional foi influenciada por professores que considerava modelos profissionais. Lembro da Irmã Alaíde, da escola onde fiz o Primário, em Santa Maria. Era uma Irmã terna, doce [...] Irmã Alaíde – encantadora, terna, doce, mas enérgica.

O AMOR PELA PROFISSÃO DOCENTE E O EMPENHO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS

O envolvimento dos educadores em tela com o ato de educar, seja em busca de uma compreensão teórica desse ato, seja na vivência diuturna da docência, apresenta um componente que parece ser o denominador comum, alimentado pela identidade de educador assumida, que nos permite sintetizar práticas e experiências, tanto de formação dos docentes, como do exercício profissional. Trata-se de sujeitos, como já referido, com as mais diversas experiências.

O que pode corresponder, em face de toda essa diversidade, à característica de destacados educadores que todos apresentam?

10 A autora, comparando os resultados da pesquisa que coordena com os de pesquisa desenvolvida em diferentes países por Nóvoa e colegas, publicou artigos a respeito defendendo a tese de que não obstante diferenças geográficas e circunstanciais, os educadores apresentam características que podem ser consideradas universais (Abrahão, 2002b, 2004d, 2005).

11 Construção de identidade é tomada no sentido que lhe dá Ciampa (1987), isto é, identidade como metamorfose; identidade como movimento. Identidade é, pois, um processo que se verifica durante toda a vida do sujeito. É, igualmente, entendida conforme Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente.

Todos, sem exceção, embora conscientes das dificuldades de toda a ordem com que se depararam no exercício da profissão, **significam-na emprestando-lhe um valor alto**. Amam o que são e o que fazem – identificam-se como educadores – e amam seus alunos:

Ser professor significa exercer com prazer a profissão, participar de todas as atividades pedagógicas, aperfeiçoarem-se constantemente, saber ouvir e assimilar as experiências dos outros.

A docência é um ato criativo e que dá muito prazer, e o fato de ser professor é uma opção de vida. Ministras aulas significa revigorar-se. Contemplo o magistério como privilégio, como uma forma de relacionamento, pois é uma atividade que auxilia o crescimento pessoal de cada um. [Termina cita]

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A relação teoria e prática pode ser observada nos educadores por nós estudados segundo alguns indicadores.

Um desses indicadores diz respeito à **coerência entre discurso e ação como pessoa e como educador**. Essa coerência mostrou-se como ingrediente educativo de alto significado, tanto no que se refere à formação de pessoas que tenham sido alunos desses educadores no ensino fundamental e médio, como no ensino universitário. Excertos de narrativas, como as que seguem, nos sinalizam que educar pelo exemplo é uma importante expressão da relação teoria e prática:

Meus fundamentos pedagógicos, as posições teóricas são profundamente coerentes com minha prática, não só de ensino, mas de existência.

Sempre procurei [...] desde a atitude física na aula a postura do corpo, a dignidade da linguagem [...] uma postura dignificante para o homem. Eu creio que isso é o que eu queria significar para os meus alunos.

Outro indicador que permite inferir sobre a existência da relação teoria e prática é aquele que se refere à **contextualização da matéria objeto de estudo e o mundo vivido dos estudantes**, o que propicia ao professor planejar e executar as aulas de molde a atender características, necessidades aspirações e possibilidades dos educandos e, a eles, construir um conhecimento mais significativo:

À medida que iam produzindo, íamos conversando, eles comigo e eles entre eles. Desses diálogos fui abstraíndo seu mundo cultural, seus interesses, suas necessidades, abastecendo-me de dados que, por certo, me subsidiariam no planejamento e organização do trabalho. Tudo o que surgia brotava do vivido. Pintamos, tecemos, esculpimos, costuramos, cantamos, dançamos, dramatizamos, escrevemos, compomos [...] cada atividade realizada criava vida própria, pois não ficávamos só no ato de fazer, transcendíamos a ele.

Conquistamos um vídeo para a sala e fizemos inscrição no Serviço de Apoio da Secretaria de Educação, para poder usar sua videoteca educativa. Com a sala melhor equipada, dispo de fitas de vídeo que trabalham desde o funcionamento do corpo humano (doenças – prevenção e cura), até filmes brasileiros de sucesso, (curtas e longas), tento estabelecer relações entre a vida atual e anterior dos meninos.

Há, ainda, outros indicadores. O que segue trata da **relação espiralar teoria/prática/teoria**:

O mais importante, foi que aprendemos que tudo está ligado em tudo, e por isso, todas as coisas estão em permanente transformação, nada é imutável, a nossa vida amanhã será diferente da vida de hoje. Talvez esta seja a lição mais importante deste nosso convívio.

Costumava trabalhar de forma integrada a Geografia com a História, Latim com Português e a Ciência com Matemática. O ensino tinha como meta conduzir o aluno à compreensão, através da exemplificação e da prática, enfim atingir uma aprendizagem com significado.

A OCUPAÇÃO (TEORIA E AÇÃO) COM O PROCESSO FORMATIVO DOS EDUCANDOS

As falas, a seguir transcritas, nos dão a dimensão do que Nóvoa ressalta como valorização da cultura universal e da cultura do aluno como um direito à aprendizagem deste, bem como o respeito que o educador tem para com o direito de o aluno “dizer-se como pessoa” (Nóvoa, 2001, p. 11).

O primeiro indicador revela o **processo ensino-aprendizagem como resultante de uma teoria e de uma prática educativa cooperativa entre educador e aluno**, processo, esse, entendido como via de construção identitária de sujeitos:

Realmente, formamos um grupo, eu me comprometi com eles, eles se comprometeram entre si e comigo. Dois anos foram suficientes para me mostrar que educação se faz com ousadia, com confiança, com ação e com muito afeto. Nesse espaço de tempo observei mudança no comportamento dos adolescentes. A norma cedeu lugar à solidariedade, o encapsulamento abriu-se à melhora da auto-estima e a agressividade deu espaço à tolerância. Esse trabalho (com meninos internos na FEBEM¹²) dimensionou-me que a escola da rua é que dá a noção da escola da vida.

Outro indicador diz respeito à atitude dialogal como metodologia de apreensão da realidade, das necessidades e das expectativas dos alunos referentes à escola e ao processo de ensino-aprendizagem:

Comecei a investir nos que produziam, incentivando-os e elogiando-os, sem esquecer-se de oferecer espaço igual aos indecisos que não queriam expor-se logo de início. À medida que iam produzindo, íamos conversando, eles comigo e eles entre eles. Desses diálogos fui abstraíndo seu mundo cultural, seus interesses, suas necessidades, abastecendo-me de dados que, por certo, me subsidiariam no planejamento e organização do trabalho.

A preocupação com **que a matéria do conhecimento seja significativa para o aluno e possa por ele ser ressignificada** é outro indicador de que o professor valoriza um processo formativo de qualidade para o educando:

A Língua Latina como se sabe, não é assim tão simples, já que não é falada. Da forma como eu estava trabalhando estava castigando, martirizando meus alunos, apenas para cumprir um ementário. Precisava fazer um estudo do Latim mais acessível, mais agradável, mais a serviço da Língua Portuguesa. Elaborei uma nova proposta para o ensino dessa língua, mudando-a para Língua e Cultura Latina. A partir de um histórico sobre a Língua Latina, procuro incentivar os alunos para que prestem atenção para a presença constante desta, pelas palavras de origem latina, em nossa linguagem diária, nas citações, nos jornais, na linguagem jurídica, nos monumentos, nos lemas das universidades, mostrando seus significados.

A PEDAGOGIA RECONHECIDA COMO PROCESSO CÍVICO DE EDUCAÇÃO

Os excertos da narrativa que segue evidenciam indicadores do entendimento e da ação dos destacados educadores com vistas à **formação do cidadão**:

Batalhei sempre por uma educação que suscite nos jovens o sentido crítico da vida, preparando-os para elaborar análises críticas a respeito das pressões sociais, culturais e políticas que afetam a liberdade. Uma educação que rompa com os individualismos e estimule a pessoa ao diálogo e à ação na comunidade dos homens, a serviço dos mais desamparados.

As falas a seguir dão o relevo a indicadores que demonstram o **trabalho docente na perspectiva da inclusão social dos educandos**:

Produzir alguma coisa, sentir-se útil, ser valorizado e respeitado tem contribuído não só para que os meninos que estão envolvidos com o projeto tornem-se mais felizes, como também, tem servido de estímulo para que outros se sintam interessados para incorporarem-se a ele.

[...] se eu sou uma exceção¹³, uma das tantas exceções, eu tenho que ajudar a transformar isso em regra, a minha contribuição com a sociedade é fazer com que muitas pessoas que vieram ou que estão saindo de onde eu saí, se transformem; a sociedade brasileira poderá ter a sua revolução no momento em que as exceções boas, positivas, construtivas, não sejam mais exceções e sim regras. O direito do sujeito social, de ser o sujeito social, independente da sua etnia, independente da sua origem, independente das suas coisas, mas é uma trajetória um tanto difícil, são caminhos árduos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SINGULARES

Nossos educadores exerceram práticas pedagógicas que lhes eram próprias. Essa prática em sala de aula certamente advinha muito mais do amor e do envolvimento com a educação e com o sentir-se e ser educador, devido a uma consistente construção identitária, do que de algum preparo específico ou do desenvolvimento de teorias a respeito. Isto

12 Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor.

13 Narrativa de professor universitário, doutor em Economia, pesquisador, negro, pobre, ex-menino de rua. Ver Abrahão, 2004f.

pode ser evidenciado em muitas narrativas, com destaque para:

Introduzimos o ensino das línguas por níveis. Uma criança iniciava os seus estudos sabendo um pouquinho de Francês e a outra sabendo muito e ficavam todos na mesma turma. Um não entendia nada do que o professor estava dizendo, o outro entendia demais e tinha vontade de dormir na classe. Então, isso foi uma coisa belíssima, uma inovação no Brasil inteiro: introduzir o ensino de línguas estrangeiras por níveis.

Em uma época, nós criamos o escrever alguma coisa rápida, instantânea, 5 ou 6 linhas. Mas tinham que ser criativas. Íamos para a Redenção (Parque Farroupilha, em Porto Alegre) e saíam instantâneos lindos. Até de formigueiros saíram instantâneos maravilhosos, sobre o que as formiguinhas carregavam.

A META-COGNIÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE

O ser professor, como identidade por eles edificada e a meta-cognição sobre o fazer docente, construída, com base na reflexividade sobre a prática e sobre a reflexão sobre a reflexão da prática (Schön, 1992), a que chegaram, certamente foi/é o motor que possibilita a que os educadores tenham desenvolvido um *praticum* (Schön, op. cit.), próprio e, até mesmo, muitas vezes inovador em seu modo de trabalhar com os alunos. O teorizar sobre a educação, sobre a docência, sobre o trato com os alunos, sobre a complexidade do processo de aprendizagem foi/é a marca que nos fez pensar nesses educadores, independentemente do grau e nível de sua formação, como professores crítico-reflexivos, tal qual esta dimensão se expressa na teoria (Schön, 1992; Liston & Zeichner, 1993; Carr & Kemmis, 1988, entre outros). Como exemplos, citamos excertos das teorizações de nossos educadores sobre o saber e o fazer docente:

O educador, da forma como o identifico hoje, é o que eu acredito ter sido e continuo sendo. Embora meus interesses tenham tomado outra direção depois da aposen-

tadoria, o espírito do educador permanece, dando, em muitos casos, parte do sentido da minha vida na intenção de busca da integração com o outro, visando uma troca, exatamente como acontece na relação professor-aluno. O educador é visto mais como aquele que “dá”, enquanto guia, orienta, ensina. E o aluno apenas como o que “recebe”. Mas não é bem assim. No sistema intelectual de inter-relação, o aluno, salvo exceções, se revela e essa revelação é um momento único para o professor. É nessa realidade complexa, singular para cada ser, que o educador descobre direções válidas para organizar uma experiência que se complete no plano intelectual e humano.

Eu penso que, hoje, o conhecimento não é apreendido suficientemente. O que influi para isso é a crise. Não é porque o professor tenha deixado de ser bom professor. Eu defendo o professor. Eu continuo dizendo que o aluno é consequência de um momento crítico, de desequilíbrio social em que ele não pode deixar de estar inserido. E, isso, tem que se refletir na aprendizagem e, também, no ensino. O professor também sofre essa influência.

O ser humano pode ser entendido como um projeto inacabado que tem a oportunidade de construir-se no dia-a-dia. O ser humano é muito valioso e importante, pois não há sentido em tornar-se humano sem a figura do outro. O outro é fundamental para a construção de nós mesmos, sejamos crianças, adolescentes, adultos ou adultos tardios. A política pode abranger noções como, por exemplo, solidariedade. Ajudar as pessoas a adquirir conhecimento é um projeto político. Ensinar a pensar pela própria cabeça é uma atividade política. Há que estimular o aluno a pensar e a questionar sua própria vida e existência. A educação e a política, portanto, estão intimamente ligadas.

EM SÍNTESE

Nossa contribuição, mediante o presente texto, significa explicitar compreensões a que a pesquisa, tantas vezes aqui referida, nos permitiu para além dos objetivos específicos¹⁴ daquela investigação. Nesse sentido, o trabalhar a pesquisa nos possibilitou diferentes sínteses que permitem consolidar elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa autobiográfica¹⁵, com destaque para dimensões que

14 Qual sejam: a) proporcionar visibilidade às Histórias de Vida, com a inclusiva história profissional, de destacados educadores que fizeram a História da Educação no Rio Grande do Sul, pela compreensão das relações educativas e de construção de identidades que ocorreram/ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores, formando um acervo para utilização de estudiosos na área; b) compreender melhor o pensamento e a prática pedagógica inerentes à história da educação rio-grandense. Os resultados nesse sentido, além de breve e genericamente comentados nesse texto, no item II, encontram-se publicados em Abrahão, 2008g; 2004a; 2004b; 2001a. Trabalhar com personagens que formaram-se e atuaram durante o século XX (na linha longitudinal do tempo e dos lugares) tem nos proporcionado, além do conhecimento específico no que tange a cada um dos destacados educadores, melhor entendimento a respeito do pensamento educacional (pedagógico, filosófico, sociológico) e de complexas relações verificadas na História da Educação e na História da Profissão Docente rio-grandenses, em diferentes períodos.

15 Esse processo proporcionou e tem proporcionado profícuo diálogo com pares do país e do exterior a respeito desses elementos, o que redundou, até o presente momento, na feitura de um livro conjunto sobre esses fundamentos (Abrahão, 2004 a); 3 livros com teorizações e construção de Histórias de Vida de 36 destacados educadores rio-grandenses.

tratam da narrativa, da memória e do tempo narrado. Desse modo, vimos trabalhando com base empírica nas Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses, com dimensões inerentes à pesquisa autobiográfica, em especial: a) a questão da memória na relação com a tri-dimensionalidade do tempo narrado, conforme inspiração especialmente em Ricoeur (1995), desde que o caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico” “tempo fenomenológico”. A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur leva a indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional; b) a concepção de reconstrutividade da memória, no que respeita a reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, cuja narrativa está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado, com base, em especial em Benjamin (1996); c) o entendimento de seletividade e reconstrutividade que compõem a natureza da memória, em virtude de que o ressignificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, fazemo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito que se objetiva “numa narrativa coerente que, em retrospectiva, domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos do real passado quando este foi presente, atuando como se, no caminho, não existissem buracos negros deixados pelo esquecimento” (Catroga, 2001,

p. 46); d) o compartilhamento da memória no ato narrativo entre narrador e ouvinte (pesquisador) mercê da construção conjunta que nesse momento ocorre, pois trabalhar a memória no momento da narração significa estarem, narrador e ouvinte, estabelecendo um processo ativo de criação de significados (Passerini, 1979), com o máximo de implicação entre narrador e ouvinte, fazendo surgir narrativas auto-referentes em planos históricos ricos de significado (Santamarina & Marinas, 1994); e) a memória “de vida compartilhada” (Abrahão, 2003, 2004d), evidenciada em virtude de que a pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de outro personagem geralmente imbrica a própria trajetória no relato, não tendo sido encontrada na literatura esse tipo de memória; f) a narrativa como um processo do qual todos participamos (Portelli, 2000) e que consiste em construção da qual também participa o investigador; a narrativa autobiográfica, em razão da particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada” (Moita, op. cit., p. 272). Desse modo, a arte de narrar constitui-se em “uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, op. cit., p. 205). A narrativa autobiográfica foi entendida por nós, com base em Bolívar et al. (2001), na tríplice dimensão de: FENÔMENO (o relato; o acontecimento), MÉTODO (teoria da metodologia de investigação) e PROCESSO (de ressignificação do vivido do sujeito que se narra). Essas dimensões teórico-metodológicas foram percebidas e apreendidas mediante o cruzamento dos dados empíricos que vimos obtendo com a literatura especializada, aqui sinteticamente referida.

ses; o planejamento e a realização do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, ocorrido em Porto Alegre, de 7 a 11 de setembro de 2004, com a participação dos autores do livro (34 pesquisadores: do Brasil, da Espanha, de Portugal, da Itália, da Dinamarca, de Israel, da Inglaterra, do Canadá e dos Estados Unidos da América do Norte); capítulos em livro e artigos no país e no exterior; apresentações em eventos e seminários teórico-metodológicos e leituras independentes no Programa de Pós-Graduação na PUCRS, além de orientação de teses, dissertações e participação em bancas. Exemplo de recentes publicações: Abrahão (2008 a, b, c, d, f, g, h).

REFERÊNCIAS

- Abrahão, M.H.M.B. (2008a), Le récit autobiographique – temps et dimensions de l’invention de soi, in: Souza E.C. (Org.), *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*, Paris, L’Harmattan, , pp. 125-146.
- Abrahão, M.H.M.B. (2008b), Sete olhares sobre a sala de aula no “tempo passado” – universalidade de características do pensar e do agir docente captada em histórias de vida de destacados educadores, in: Enricone, D. *Sete olhares sobre a sala de aula*, 2ª ed., Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. (2008c), O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes, in: Passeggi, M. C., Souza E. C., Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.), *Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação*, São Paulo/Natal, Paulus/EDUFERN, Vol. 1, pp. 81-105.
- Abrahão, M.H.M.B. (2008d), Metamemória-memórias: Memoriais Rememorados/Narrados/Refletidos em Seminário de Investigação-Formação, in: Passeggi, M.C., Barbosa, T.M.N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*, São Paulo/Natal, Paulus/EDIFRN, Vol. 1, pp. 153-179.
- Abrahão, M. H. M. B. (2008e), Práticas de formação continuada de professores: o seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e de (re)invenção de si, in: Passeggi, M.C., Barbosa, T.M.N. (Orgs.), *Narrativas de formação e saberes biográficos*, São Paulo/Natal, Paulus/EDUFERN, Vol. 1, pp. 157-171.
- Abrahão, M.H.M.B. (2008f), Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores: a invenção de si em Seminário de Investigação-Formação, in: Eggert, E. et al (Orgs.), *Trajetoórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Vol. 1, pp. 448-464.
- Abrahão, M.H.M.B. . (Org.) (2008g), *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Vol. 01, 304 p.
- Abrahão, M.H.M.B. (2008h), Pesquisar com histórias de vida para melhor compreender e valorizar a formação de professores e a realização de práticas docentes significativas., in: Abrahão, M.H.M.B. (Org.), *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Vol. 01, pp. 13-41.
- Abrahão, M.H.M.B. (2006), As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico, in: Souza, E. C., Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, Porto Alegre, Edipucrs, Vol. 1, pp. 149-170.
- Abrahão, M.H.M.B. (2005), *The life history approach about outstanding educators to understand universal teacher’s characteristics. Biography and society*, Göttingen, Germany.
- Abrahão, M.H.M.B. . (Org.) (2004a), *A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 599p.
- Abrahão, M.H.M.B. (Org.) (2004b), *História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*, 2ª ed., Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. . (Org.) (2004c), *Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses: Narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. (2004d), Teacher education and outstanding educators: universal characteristics. *Journal of the International Society for Teacher Education – JISTE*, volume 8, Issue 1, January, pp. 48-56.
- Abrahão, M.H.M.B. (2004e), Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas, in: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.), *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria & Empiria*, Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 201-224.
- Abrahão, M.H.M.B. (2004f), Carlos Nelson dos Reis – de menino de rua a economista e professor universitário ou a história que tinha tudo para não dar certo, in: Abrahão, M.H.M.B. (org.), *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)*, Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 53-72.
- Abrahão, M.H.M.B. (2003), Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, set. n° 14, pp.79-95.
- Abrahão, M.H.M.B. (2002a), Brazilian Teacher Education Revealed Through the Life Stories of Selected Great Educators, *Journal of Education for Teaching*, JET, England, april, vol. 28. n° 1. p. 7-16.
- Abrahão, M.H.M.B. (2002b), Educação e *Destacados Educadores Rio-grandenses: características universais em docentes*, Educação, ano XXV, n° 46, março, pp. 7-26, Porto Alegre.
- Abrahão, M.H.M.B. (2002c), Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais em docentes, Educação, ano XXV, n° 46, março, pp. 7-26, Porto Alegre.

- Abrahão, M.H.M.B. (org.) (2001a), *História e Histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. (2001b), O professor e o ciclo de vida profissional, in: Enricone, D., *Ser professor*. pp. 9-23, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. (2001c), Elementos histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-oral das Histórias de Vida, in: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.), *História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. pp.253-279, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Abrahão, M.H.M.B. (2000), Identidade e profissionalização docente: narrativas na primeira pessoa. Projeto de Pesquisa. Dat (Apoio: CNPq).
- Alarcão, I. (2004), Prefácio. pp.7-13, in: Abrahão, M.H.M.B. (Org.), *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Barthes, R. (1970), *Elementos de semiología*, Madrid, Comunicación,.
- Benjamin, W. (1996), Magia e técnica, arte e política, in: *Obras escolhidas*. Vol. 1, São Paulo, Brasiliense.
- Bolívar, A. et al. (2001), *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia*, Madrid, La Muralla, S. A.
- Bourdieu, P. (2001), Les rites comme actes d'institutions, in: Centlivres, P. et Harinard, J. (Dir.), *Les rites de passages aujourd'hui*. Actes du Colloque de Neuchâtel, 2001.
- Bosi, E. (1994), *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Bozzetto, I.M. (2000), História de vida: formação e profissão (pp. 119 – 189), in: Martinazzo, C. J. (Org.) *Histórias de vida de professores*. Ijuí, UNIJUI.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Catoga, F. (2001), Memória e História, in: Pesavento, S.J. (Org.), *Fronteiras do Milênio*, Porto Alegre, Editora da Universidade/ UFRGS.
- Ciampa, A. (1987), *A história de Severino e a estória de Severina*, São Paulo, Brasiliense.
- Cunegatti, C. S. (2000), Momentos de uma vida (pp.79 – 97), in: Martinazzo, Celso José (org.) *Histórias de vida de professores*. Ijuí, UNIJUI.
- Denzin, N.K. (1984), Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner, *Dados*, vol. 27, n.º 1.
- Ferrarotti, F. (1988), Sobre a autonomia do método biográfico, in: Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde.
- Fraser, R. (1990), La formación del entrevistador. *Historia y fuente oral*. n.º 3, pp. 129-150.
- Freire, P. (2003), *Cartas a Crisina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. ver., São Paulo, UNESP.
- Halbwachs. M. (1976), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Mouton.
- Halbwachs. M. (1990), *A memória coletiva*, São Paulo, Vértice.
- Huberman, M. (1995), O ciclo de vida profissional dos professores, in: Nóvoa, A. *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora.
- Jovchelovitch, S. e Bauer, M.W. (2002), A entrevista narrativa (pp. 90-113), in: Bauer, M.W. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som – um manual prático*, Petrópolis, Vozes.
- Le Goff, J. (1995), *História e memória*, São Paulo, Martins Fontes.
- Lessard, C. (1986), La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Repères, *Essais en Éducation*, n.º 8, pp. 135-190.
- Liston, D.P. e Zeichner, K.M. (1993), *Formación del profesorado y condiciones de la escolarización*, Madrid, Morata.
- Moita, M.C. (1995), Percursos de formação e de transformação, in: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001), Prefácio, in: Abrahão, M.H.M.B. (Org.), *História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*, Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 7-12.
- Oliveira, W.F. (2000), A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória (pp. 11-24), in: Oliveira, W.F. (Org.), *Imagens do professor: significações do trabalho docente*, Ijuí: UNIJUI.
- Passerini, L. (1979), Work Ideology and Consensus under Italian Facism (pp. 53-62), in: Perks, R. & Thomson, A. (eds.), *Oral History Reader*, New York..
- Pérez, C.L.V. (2003), Cotidiano: história (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras (pp. 97 – 118), in: Garcia, R.L. *Método: pesquisa com o cotidiano*, Rio de Janeiro, DP&A.
- Portelli, A. (2000), Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI, in: Ferreira, M. de M. (Org.), *História oral: desafios para o século XXI*, Rio de Janeiro, Fiocruz/FGV.
- Ricoeur, P. (1995), *Tempo e Narrativa*, tomo II, São Paulo, Papirus.

- Santamarina, C. e Marinas, J.M. (1994), Historias de vida e historia oral, en: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- Santos, M. (2000), Como tenho me tornado professora? (pp. 61- 79), in: Vascelos, G.A.N. (Org.), *Como me fiz professora*, Rio de Janeiro, DP&A.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Soares, M. (2001), *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*, São Paulo, Cortez.
- Sousa Santos, B. (1987), *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Afrontamento.
- Thompson, P. (1998), *A voz do passado: história oral*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Vonk, H. e Schras, G. (1987), From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, n.º 10, pp. 95-110.