

**NARRATIVAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE****NARRATIVES OF LIFE AND THE CONSTRUCTION OF SELF IN TEACHER TRAINING**Lúcio Gomes Dantas<sup>1</sup>**Resumo**

Esse estudo apresenta uma investigação científica do tipo etnográfica realizada em uma escola cristã católica, no Nordeste do Brasil, destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social. Foram voluntários para esta pesquisa doze professores, que escolheram doze alunos em situação de pobreza para conhecê-los, através da pesquisa etnográfica, seus contextos culturais. Os professores pesquisadores coetnógrafos participaram de um grupo de Terapia Cultural, no modelo de George e Louise Spindler, em Círculos de Letramentos criados por Cavalcante Junior, onde puderam dialogar acerca da cultura dos alunos, bem como de sua própria cultura, e como esta influenciava nos relacionamentos, sobretudo, em sala de aula. Ao participarem do grupo de Terapia Cultural, os professores, concomitantemente, perceberam-se nos contextos dos alunos, resgatando seus próprios valores, percebendo como suas ações são interagidas pela cultura do outro. Essas experiências socioculturais, por parte do docente, repercutiram em sua formação; engrandecendo, assim, os potenciais humanos e constituindo-se a identidade do professor-sujeito. Durante a produção de dados, através da Terapia Cultural, a reflexão foi inerente, sempre subsidiando as narrativas produzidas, que foram se alterando durante o trabalho de campo. Trouxe, ainda, para os professores colaboradores desta experiência, a oportunidade de rememorar suas histórias de vida: sua infância, sua adolescência, sua formação inicial na docência, enfim, a reconstrução de si mesmos. Por fim, a partir das narrativas foi-se desvelando o modelo formativo da prática docente e viram-se as espontaneidades e os vínculos formados no grupo.

**Palavras-chave:** Autobiografização. Histórias de vida. Formação docente. Terapia Cultural.

**Abstract**

This research presents an ethnographic scientific investigation carried in a Catholic Christian School, in the Northeast Region of Brazil. It aims at meeting the needs of socially vulnerable and underprivileged students. Twelve school teachers who have volunteered to participate in the research chose twelve students living in poverty in order to get to know their social context, through the ethnographic research. The ethnographers-researchers-teachers joined a Cultural Therapy group, in the same model as George and Louise Spindler, in Circles of Literacy created by Cavalcante Junior, where they could talk about the culture of the students, as well as their own, and how the latter influenced upon relationships, especially in classrooms. As they joined the Cultural Therapy group, the teachers, concomitantly, realized that they, themselves, were living in the same contexts of the students', where they ended up rescuing their own values, realizing how interacted their actions are by one another's culture. Such social-cultural experiences, from the teaching group, had repercussions in its construction, thus dignifying man power and constituting the identity of the teacher-subject. During the production of data, through Cultural Therapy, the thinking process proved to be inherent, supporting the produced narratives, which were being altered during field work. It also brought to the teachers who collaborated in the experience, the opportunity of recollecting their life stories: their childhood, their youth, their beginning in the path of teaching, nevertheless, the reconstruction of themselves. Beginning with the stories and the narratives, the training model of teaching practice revealed itself, as well as the spontaneities and the bonds formed within the group.

**Keywords:** Autobiographical process. Life stories. Teacher training. Cultural Therapy.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Professor do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Psicologia e licenciado em Filosofia.



*“Nós nos deslocamos de algum modo na paisagem de nosso saber biográfico, sem pensar de maneira consciente em cada um dos passos que fazemos em cada curva ou em cada indicação do caminho”.*

(ALHEIT; DAUSIEN)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi fruto de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em Psicologia no ano de 2007 e teve como intervenção metodológica as narrativas de vida propiciadas aos professores como construção de si, como propõe Josso (2004).

Foi retomada a atitude reflexiva na conscientização das práticas escolar e pedagógica, visando a mudanças de comportamentos, atitudes e suposições. Os inúmeros relatos transcritos pelos professores confirmaram essa tomada de consciência como autoformação docente.

Durante a terapeutização do professor, acentuou-se a importância em lidar com o caráter formador da destruição de fronteiras que se instauram entre a vida privada e a vida pública do docente. As abordagens narrativas e autobiográficas deram suporte epistemológico, baseadas em estudos de Bueno (2002), Bueno et al. (2006), Delory-Momberger (2006), Dominicé (2006), Josso (2004, 2006) e Pineau (2006).

Essas abordagens foram evocadas a partir da imersão no campo, onde trouxeram para os professores a possibilidade de novas compreensões acerca de suas práticas pedagógicas. Este fenômeno, no entanto, foi além da visão da socialização entre os docentes, pois as experiências socioculturais advindas deles repercutiram tanto em sua formação humana como na interrelação de seus pares. Constituiu-se, dessa forma, a identidade do professor-sujeito em sua formação (TOSCANO, 2006), sem prescindir da presença dos demais nesse construto.

Durante a produção de dados, por meio da Terapia Cultural (SPINDLER, 1994, 1999), a autopresença acrescida da presença do outro como presença pessoal e coletiva, foi se efetivando nas narrativas e estas se constituindo ferramenta importante para a transformação do professor. A esse respeito, Delory-Momberger (2006, p. 368) explicita que:

No movimento de reflexibilidade operada sobre si-mesmo: a da *autobiografia*, do trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de *escritura de si*; e a da *heterobiografia*, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro (itálicos da autora).

Entretanto, também foi significativa a contribuição desta experiência para o pesquisador mestrando, na qualidade de gestor escolar, pois à medida que avançava o processo da Terapia Cultural, a autorreflexão tornava-se imprescindível. Como gestor terapeuta, com a escuta ao professor de outro lugar, na Terapia Cultural, romperam-se as hierarquias, permitindo a realização de uma escuta plena do grupo e da própria consciência do ser educador. Portanto, essa pesquisa, também, transformou o pesquisador.

## A PESQUISA

Esta pesquisa realizou-se sob o suporte da metodologia qualitativa, pois permitiu investigar e compreender alguns fenômenos voltados para a percepção, a intuição e a subjetividade das relações humanas vivenciadas no dia-a-dia do colégio; possibilitou, também, a percepção dos aspectos do fenômeno social estudado no ambiente pesquisado.

Escolheu-se uma investigação do tipo etnográfico, por responder aos objetivos propostos, bem como seus verdadeiros significados diante da realidade vivida pelo pesquisador e seus colaboradores. Permitiu, além disso, ao mestrando, repensar sua prática pedagógica como participante engajado na docência, pois, entendia que as pessoas do entorno de “sua” comunidade educativa poderiam lançar um olhar investigativo na comunidade, como também, sobre a sua pessoa.

Entendeu-se, ainda, que a base para um conhecimento sólido estivesse pautada na pesquisa, bem como, os seus desdobramentos na prática da pesquisa em sala de aula. Dessa forma, o pesquisador se via como um sujeito extremamente implicado na pesquisa. Tal observação vem complementar o que André (2005, p. 28) descreve sobre o pesquisador e a pesquisa etnográfica:

O pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise de dados, é possível manter em esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda no desenrolar do trabalho.

Nesse sentido, permitiu-se maior aproximação com a realidade pesquisada, sendo afetados pelo *lócus* à medida que se fazia a imersão no campo. Além disso, permitiu ao professor inserir-se nesta realidade como pesquisador-participante (BARBIER, 2004). Sobre esse aspecto, Macedo (2006, p. 158) chamou de *nova pesquisa-ação*, pois, “nasce da necessidade de os atores sociais implicados intervirem como pesquisadores copartícipes”.

Os atores colaboradores dessa pesquisa foram os professores do Colégio Cristão do Nordeste, atuaram como coetnógrafos ao descreverem a vida dos alunos pobres. Esses professores foram ao mesmo tempo pesquisadores e informantes na pesquisa (BARBOSA, 2003). Para isso, foram escolhidos 12 (doze) professores, daqueles que fizerem adesão voluntária, dos quais três representariam cada segmento educacional: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.

Essa adesão foi realizada por livre e espontânea vontade. Por isso acreditou-se que a forma de escolha dos participantes possibilitasse facilmente o preenchimento das vagas por segmento. Nesse sentido, houve mais de três voluntários colaboradores por segmento, o que os impeliu a fazer um sorteio na presença do grupo voluntariado.

Com isso equalizou-se a amostragem nos referidos segmentos, considerando que esse número foi o ideal para uma amostragem qualitativa. Estes professores, por sua vez, escolheram 12 (doze) alunos em situação de vulnerabilidade social, para fazerem suas pesquisas de campo. Portanto, visou-se uma maior aproximação dos alunos com os professores colaboradores. A respeito disso, importante destacar, ainda, a contribuição de André (op. cit., p. 27), onde ela afirma que:

O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes.

Registra em seu diário de campo, descrição das pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. (...) Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista.

Os professores participaram de um grupo formado através da Terapia Cultural em Círculos de Letramentos (CAVALCANTE JUNIOR, 1999/2000), e junto ao pesquisador mestrando, puderam fazer uma autorreflexão a partir das narrativas culturais trazidas pelos professores, e que foram apresentadas no decorrer dos encontros. Com isso uma teia de relações foi se constituindo entre pesquisador e colaboradores da pesquisa como espaços de aprendizagens e socialização.

Com respeito a isso interessante o estudo de Pailot (2003, p. 28) ao afirmar que:

Este ângulo de análise baseia-se na existência de múltiplos espaços de socialização, funções heterogêneas e influências contingentes: a família, a escola, o mundo do trabalho, os círculos relacionais pessoais ou sociais constituem, portanto, a socialização portadora de memória que faz o sujeito.

Formado o grupo, portanto, realizaram-se 9 (nove) encontros ao longo do segundo semestre do ano de 2006, entre os meses de agosto e dezembro, com datas e horários marcados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

A título de ilustração, descreve-se a seguir atividades significativas que ocorreram durante cada encontro de Terapia Cultural em Círculos de Letramentos:

1º. Encontro – Autoapresentação dos professores, através de desenhos; escolha do aluno colaborador para a imersão do educador no contexto cultural, a partir do fotograma apresentado dos alunos; orientação de como o professor deveria se aproximar do aluno escolhido nos próximos quinze dias, nesse intervalo do primeiro até o segundo encontro; e a entrega do Termo de Consentimento livre e esclarecido aos

professores, além da Carta de Informação sobre a natureza da pesquisa, para que estes assinassem. E por último, construiu-se um cronograma para os encontros.

2º. Encontro – Partilha feita pelos professores, sobre as suas motivações no que concerne à escolha do sujeito colaborador (aluno) na pesquisa de campo; entrega aos professores coetnógrafos do Termo de Consentimento livre e esclarecido dos pais, bem como a Carta de Informação sobre a pesquisa, para que obtivessem as suas autorizações; e, finalmente, o planejamento dos professores para a sua entrada em campo.

3º. Encontro – Cada professor fez o perfil descritivo do aluno colaborador; distribuição das 12 (doze) máquinas fotográficas para os professores registrarem os contextos dos alunos colaboradores.

4º. ao 7º. Encontro – Apresentação através da fotoetnografia do contexto cultural do aluno colaborador da pesquisa. Em cada encontro três professores coetnógrafos apresentaram suas experiências etnográficas. Também, em cada encontro desses, os professores faziam seus textos-sentido daquilo que evocava de si e que os faziam sentir, pensar ou lembrar ao presenciarem as partilhas sobre os contextos ali apresentados. Por fim, houve a devolução das narrativas transcritas de cada participante da Terapia Cultural até o 6º. encontro para que eles fizessem suas autorreflexões.

8º. Encontro – Recebimento das narrativas transcritas; a construção de um texto autorreflexivo a partir das experiências na Terapia Cultural para os professores entregarem posteriormente; e, houve a confraternização para comemorar a convivência do grupo.

9º. Encontro – Avaliação do grupo quanto à participação na Terapia Cultural; entrega de certificados de participação na pesquisa, bem como a entrega das outras duas transcrições das narrativas aos professores.

Ante o exposto, concluíram-se esses encontros sob a égide da autoformação docente, como interação sociocultural e a possibilidade de novas compreensões acerca de suas práticas pedagógicas.

Sobre esse aspecto, as histórias de vida, inexoravelmente, constituíram um memorial onde se apresentou a compreensão da gênese e da constituição de subjetividades. Vivências e experiências das diferentes etapas da vida, à luz

da reflexão, ao explicitar como se chegou a ser e o que se queria da vida a partir daquele momento. Despertava, assim, nesse professor, a consciência de que ele vive, definitivamente, integrado em uma rede de interligações com o mundo e com a sala de aula.

Dessa forma, interessante avançar para além do pensamento reducionista e fragmentado das coisas, pois este mutila a compreensão do mundo. Com respeito a isso, Morin (2008, p. 20) cunha um sentido pragmático para a complexidade como “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. Tal fato decorre da compreensão dos desafios que se precisa enfrentar no momento da ação devido ao conhecimento incompleto que se tem da realidade.

Esses desafios impelem a romper entre tantas outras disjunções, onde comumente se separa a razão do sentimento, o sujeito do objeto, o social do natural, o indivíduo do coletivo, pois se aprende e se ensina, em maior ou menor proporção, a separar os eventos do mundo. No entanto, o mundo apresenta situações cada vez mais complexas e para isso, necessário se faz compreender este mesmo mundo pela perspectiva da complexidade. Nesse sentido, importante o posicionamento de Fortin (2007, p. 33), pois para ele “a complexidade é o reconhecimento de que tudo o que nos rodeia, das estrelas ao homem, é sempre multidimensional, enredado, diversificado”.

Trata-se, em vista disso, de se partir do pressuposto de que a educação é um processo e não um produto. Além disso, a educação tem suas intenções, ideologias, transações e efeitos. Entretanto, uma educação que parte da vida e para ela, parece fornecer uma base para o planejamento de uma aula voltada para as emergências do cotidiano educacional.

A despeito disso, as informações que esse ambiente fornece é de extrema importância para o desenvolvimento pedagógico dentro e fora de sala de aula. Pois, o contato desses professores coetnógrafos, com os contextos dos alunos colaboradores, influenciou para se repensar a prática docente, bem como o planejamento pedagógico de suas aulas.

Em estudo sobre a escola da vida, Morin (2005, p. 81), no entanto, afirma que “um ser vivo extrai informações do seu ambiente a fim de adaptar as suas ações. O ambiente não traz as informações, mas as condições de extração das

informações; por isso mesmo cria as condições do conhecimento vivo". Com isso, a necessidade de se criar espaços criativos, asseguram o conhecimento vivo pelos sujeitos da escola, como pretensão de se atingir uma educação significativa para todos os envolvidos.

A preocupação em relação à tessitura de acontecimentos na vida, igualmente, faz Moraes (2008, p. 180) vaticinar que: "comum entre indivíduo, sociedade e natureza, catalisar esta mudança de consciência tão urgente e necessária, para que possamos melhor compreender as redes de interdependência que nos unem e nas quais, querendo ou não, estamos todos envolvidos".

Há, nesse pensamento, no entanto, uma cosmovisão, uma presença da pessoa em sua educação, na qual deseja fertilizar em certo grau, um humanismo radical, e porque não dizer uma preocupação voltada para um currículo em movimento, trazendo em sua essência uma inquietação na maneira de conduzir os acontecimentos na escola. Dessa forma, se interessou neste estudo as histórias de vida do docente, bem como essas histórias poderiam ser autoformativas.

## A TERAPIA CULTURAL EM CÍRCULOS DE LETRAMENTO

Durante a pesquisa de mestrado, optou-se para coleta de dados o formato de grupo através da Terapia Cultural em Círculos de Letramento. Interessante, portanto, informar o leitor sobre o que é a Terapia Cultural. Esse processo foi desenvolvido pelo casal de antropólogos norte-americanos George e Louise Spindler, na década de 1960, para ajudar as pessoas a tomarem consciência de suas experiências opressoras e dominadoras, tornando explícitos os valores culturais. A despeito disso, os próprios Spindler e Spindler (1994, p. 3-4) definem a Terapia Cultural como sendo:

Um processo que traz a cultura de uma pessoa, em suas múltiplas formas – crenças, aspirações, valores, convicções e maneiras de comunicação – para uma consciência que permita a uma pessoa percebê-la como uma forte tendência que influencia na sua interação social e na aquisição ou transmissão de habilidades e conhecimentos – o que mais tarde nos referimos como “competências instrumentais”. Ao mesmo tempo em que

a cultura de uma pessoa é trazida a esse nível de consciência, ela é percebida em relação à cultura do “outro”; facilitando, assim, a identificação de potenciais conflitos, mal-entendidos e “pontos cegos” na percepção e interpretação de comportamentos. A cultura de uma pessoa, bem como a cultura do “outro”, se tornam uma “terceira presença”, distante de alguma forma da pessoa, para que as suas ações possam ser compreendidas como sendo “causadas” pela cultura e pela interação com o “outro” e não pela personalidade de uma pessoa.

Esses encontros oportunizaram a imersão dos professores em suas realidades culturais, conscientizando-os de suas posturas, sobretudo dentro de suas salas de aulas. Nesse sentido, conforme esses antropólogos americanos, a Terapia Cultural para os professores:

Pode ser usada para aumentar a consciência a respeito de posturas culturais que eles trazem à sala de aula, que afetam seus comportamentos e as suas interações com os alunos [...]. É uma intervenção que pode ser usada como um primeiro passo para afetar e modificar comportamentos, atitudes e posturas que são preconceituosas (e frequentemente discriminatórias) e assim, prejudiciais aos estudantes cujas raízes culturais são diferentes das raízes dos próprios professores (SPINDLER e SPINDLER, p. 4).

Ademais, a utilização das narrativas feitas pelos professores durante os encontros, constituiu-se em alternativas para que pensassem sobre as suas realidades intersubjetivas, bem como suas realidades culturais. Na tentativa de buscar, portanto, caminhos para a ação docente e que pudessem se constituir no docente, a partir de seu contexto cultural.

Para facilitar o trabalho no que se refere à partilha de vida dos professores, fez-se uso, na Terapia Cultural, dos Círculos de Letramentos. Esses Círculos possibilitaram a liberdade de comunicação e expressão no contexto democrático no percurso da pesquisa. Isso legitima o que o criador do método, Cavalcante Junior, (2003, p. 34-35), afirma e enfatiza sobre os Círculos de Letramentos, como sendo os espaços onde:

As pessoas partilham as suas múltiplas ferramentas de leitura e composição de mundo em busca de sentidos para as experiências vividas nos seus cotidianos [...] servem de espaço para o cultivo dos seus múltiplos potenciais, valorizando, sem julgamentos, tudo o que são e sabem.

Diante disso, à medida que avançavam os encontros, percebia-se o desvelar dos professores no que concerne às suas vidas, tornando plena liberdade de expressão. O diálogo estabelecido com esses professores deu a visibilidade de suas narrativas como reconstrução do caminho metodológico de investigação e elemento de formação para a autonomia docente, além de “compreender os significados culturais atribuídos” pelos professores em suas realidades (CANEN, 2001, p. 209). Em outros termos Cavalcante Junior (2003, p. 13) justifica que:

A prática psicoeducativa libertadora de empoderamento humano, que através das múltiplas formas de expressão estética da palavra – dança, escrita, música, pintura, teatro, dentre outras – visa a desvelar os potenciais oprimidos no ser humano, para a sua livre comunicação e expressão de ideias, pensamentos e sentimentos, capacitando-o como agente de transformação pessoal, grupal e social.

Dessa forma, as narrativas autobiográficas foram resgatando as vozes interiores dos professores, possibilitando, através da memória, o resgate de seus contextos culturais, a partir do que eles trouxeram da imersão no campo, como co-pesquisadores etnográficos.

Neste resgate, os professores colocaram em evidência histórias individuais e coletivas, saberes culturais que delinearam a identidade docente. Utilizaram, com efeito, perspectivas em que se considera um constante processo de formação, o qual teve início nas experiências prévias em suas vidas e que continuam em formação, enriquecendo-os nas ações, na trajetória de suas vidas, na medida em que estes professores tecem em suas realidades elementos teóricos, práticos e subjetivos na construção das práticas docentes.

Importante destacar que foram utilizados na Terapia Cultural em Círculos de Letramentos textos dos mais variados gêneros, com o objetivo de evocar nos professores reações em forma de pensamentos, ideias e sentimentos. Não se pode

esquecer que na perspectiva da reflexão eles foram orientados pela pergunta: “*O que esse texto me faz lembrar, pensar ou sentir?*”. Com isso, as partilhas de vida fluíram com facilidade.

Observando o cotidiano do aluno e partilhando as suas impressões durante os encontros, os professores percorreram em sua formação, potencializando-se como sujeitos da práxis educativa (FREIRE, 2003), centrada na ação-reflexão-ação, em perspectiva significativa das experiências de suas práticas. Como prática de formação vinculada às histórias de vida e como ferramenta de formação, possibilitou-se, enquanto pesquisadores terapeutas, um diálogo permanente entre a identidade do educando e sua relação com o processo formativo docente, bem como de sua vida em todas as dimensões. Nesse sentido, se dava a Terapia Cultural. Ainda sobre este aspecto, Cavalcante Junior (1999/2000, p. 18) vem complementar que:

[...] Esse método encoraja o participante a se comunicar e se expressar com suas múltiplas ferramentas intrínsecas. Nos Círculos de Letramentos, os participantes partilham as ferramentas que trazem consigo, aquelas que há muito tempo já existiam dentro de si, mas que não haviam encontrado ainda espaço seguro para serem mostradas. [...] *Esses momentos, além de serem terapêuticos, trazem crescimento para os participantes* (itálico nosso).

Interessante notar que nos encontros citados, só havia uma regra a seguir – o não julgamento de si mesmo e do outro – o que oportunizou ao grupo maior confiança no pensar, no escrever e no falar, sem medo de julgamentos. Os mesmos foram mediados pela leitura e produção de textos-sentido sobre o que foi evocado nos encontros anteriores. Estabeleceu-se, então, uma magnífica teia de emoções e memórias que provocaram transformações oriundas do autoconhecimento de cada participante do grupo. Sobre esse aspecto, Cavalcante Junior (2005, p. 24) nos diz:

Existe apenas uma regra, que consiste em não julgar depreciativamente a suas ideias, pensamentos e sentimentos e nem as dos outros [...] essa segurança compartilhada por todos possibilita a construção de um ambiente acolhedor às múltiplas expressões humanas.

Em outras palavras, cada integrante da Terapia Cultural em Círculos de Letramentos foi motivado “a tornar-se autor dos seus próprios pensamentos, ideias e sentimentos, sem o medo do julgamento, assumindo-se plenamente como agente de “trans-form-ações” (2005, p. 27).

Os textos-sentido devem ser compreendidos como importante elemento do método aplicado durante a Terapia Cultural. Nele os integrantes ficam livres para agirem de forma espontânea na produção de seus próprios textos, onde o que importa são os sentimentos evocados. O mesmo “consiste numa primeira fase da escrita, uma escrita de primeira versão, onde uma ideia seminal é registrada por meio e uma forma de linguagem” (2005, p. 25). São textos em que o leitor sai da postura de receptor passa a expressar seu próprio texto, de forma autêntica e espontânea, em reação ao texto evocado.

Com efeito, a Terapia Cultural em Círculos de Letramentos possibilitou aos participantes uma compreensão de si mesmo e do outro em suas manifestações culturais. As narrativas ali construídas deram vida aos participantes, permeadas pelo viés dialógico e terapêutico de formação. Joso (2004, p. 188-189) explicando melhor e ao enriquecer esse estudo, acrescenta:

A narrativa dá testemunho, implícita ou explicitamente, de um impacto formador desta pluralidade de contextos culturais como traços das nossas pertenças de fato e eletivas que nos permitem identificarnos tanto na aceitação como na recusa.

No tocante a isso, o esforço coletivo de interajuda provocou nos professores, e no pesquisador, um sentimento de gratuidade e de partilha, de retomada do fio da vida. Dando-lhes a certeza de que professores e pesquisador estavam no caminho certo em busca da autobiografização.

No entanto, algumas interrogações estiveram presentes na agenda das Histórias de vidas, como balizamento da própria existência. Sem, com isso, perder a identidade e construir ao mesmo tempo identidades na formação docente. Questionamentos assim refletidos: Como dar vazão aos seus sonhos, as suas crenças? Como suportar o sofrimento diante da profissão? Como ser professor, hoje, em um mundo tão complexo?

Foi em busca dessa identidade que esses professores se aventuraram a peregrinar, a revisitá-lo seu repertório identitário. Nessa linha

de pensamento e de acordo com Kaufmann (2005, p. 131): “a identidade ganhou uma aparência mais aberta e dinâmica, e impôs-se progressivamente uma forma: a narrativa. A identidade é a história de si mesmo, que cada um se conta”.

Dois aspectos, de modo especial, chamaram a atenção: a afirmação da impossibilidade de separação entre o eu pessoal e o eu profissional docente, daí o resgate do paradigma de vidas de professores; e a sistematização de uma metodologia como prática para a construção do roteiro autobiográfico e sua reflexão, tendo em vista o desenvolvimento pessoal-profissional dentro da instituição escolar.

Nesse sentido, realizou-se uma articulação entre o pessoal e o profissional desse professor, entre o individual e o institucional, entre o bio-psico-social-espiritual e seus desdobramentos complexos diante do ser em busca da integralidade.

As histórias de vida, no entanto, trouxeram a contribuição do resgate do sujeito e da percepção da dialética individual-social. Hoje elas são desafiadas a dar um passo adiante e mergulhar mais plenamente na complexidade da vida do indivíduo.

## O PESQUISADOR, A CONSTRUÇÃO DE SI E A AUTOBIOGRAFIZAÇÃO

No contexto da formação docente autobiográfica, a ciência da educação passa a ser orientada para o sujeito que se conscientiza de seu papel social como valor pessoal. Assim, os processos de aprendizagens se dão ao longo de toda a vida. Isso nos levaria a crer, portanto, no que diz Alheit e Dausien (2006, p. 177): “não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso’ da vida”. Tal observação vem complementar o pensamento de Joso (2004, p. 58), quando ela ratifica: “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um”.

Tomando como indicador a autoconstrução de sua formação, o docente passou a se perceber como sujeito que deseja fazer sua história de vida. Ante o exposto, a contribuição de Pineau (2006, p. 337) é significativa, para esse estudioso: “a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite”.

Observa-se que essa formação buscou estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, na tentativa de desconstruir um paradigma tradicional da não-escuta até então presente nos processos formativos docente. Assim sendo, respeitou-se as narrativas e motivou-se um rigoroso fluxo do diálogo, seja ele escrito ou verbal. Pois, “a construção da narrativa de vida como uma mediação para uma reflexão formativa sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 85. Itálicos da autora).

Compreende-se, no entanto, o exercício que esse professor fez, juntamente com o pesquisador, de resgatar na memória a interação do passado, situado nas lembranças que trouxeram, assumiu-se no presente, a possibilidade de reconstrução de seus futuros.

Com efeito, as trajetórias de vida narradas em cada encontro, pelos professores, permitiram ao pesquisador que a sua história de vida também se mesclasse com a deles, embora as suas narrativas segredassem naqueles momentos de partilhas. Mas, era ali onde os retratos de suas vidas se compunham e se construíam como espelhos uns dos outros, pois, “se todo retrato é um espelho, um espelho aberto, então nós, os espectadores, somos por nossa vez um espelho para o retrato, emprestando-lhe sensibilidade e sentido” (MANGUEL, 2006, p. 197-198).

Como pesquisador gestor, este viveu aqueles encontros de Terapia Cultural em Círculos de Letramentos, de maneira resoluta a experiência de se incluir no grupo dos docentes, com toda a sua existência, de forma muito real, de se sentir ele mesmo.

Ademais, as histórias de vida ali narradas, muitas vezes imbricavam com a sua, como se pequenos trechos de outras vidas pertencessem a sua própria história. Sobre esse aspecto, o legado poético que Bakhtin (2003, p. 383) deixou merece menção, pois, “O *eu* se esconde no *outro* e nos *outros*, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrarse do fardo de *eu* único (*eu-para-si*) no mundo” (Itálicos do autor).

Esse outro que o enriqueceu, foi “o encontro *de e com* meu percurso formativo, a partir de uma indagação formulada por um outro, só pode ser apreendido nas relações com os outros que dele participaram, construindo-me” (TOSCANO, 2006, p. 4).

O envolvimento pessoal do pesquisador com o grupo dos professores ajudou-o, sobremaneira, as palavras evocadas a cada encontro, fizeram eco em muitas das vezes, levando-o a confrontar-se com seus próprios “eus”. Pois, a harmonia, a compreensão e a escuta plena se fizeram necessárias para o bom desenvolvimento do processo. Acolheu aquelas “polifonias” como que povoadas de outros contextos, como disse Bakhtin (2005, p. 203):

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra na língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada.

Tal observação vem complementar o que, também, em outras palavras Jossso (2004, p. 61) diz: “O lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do *eu*. Este outro que acolhe a minha diferença e que a ameaça, cuja presença oscila entre o medo de se afirmar e o medo de não poder fazê-lo”.

Conviver como gestor, pesquisador e terapeuta nesse processo foi muito enriquecedor para ele, pois, ao ouvir as narrativas dos professores em formação, na tentativa de construir suas próprias vidas, evocou nele as mais íntimas subjetividades, refletindo sobre o seu processo formativo, construindo outros itinerários, antes percorridos.

Nesse sentido, importante a observação que Spindler (1999, p. 470) faz, para ele “o trabalho do terapeuta cultural é descobrir o que o sujeito não sabe e o que muitas, ou mesmo, todas as pessoas numa relação de colegas ou de superiores também não sabem”. Explicando melhor, o referido autor complementa: “o aspecto essencial é que o espelho do comportamento e das posturas de alguém enquanto professor é mantido para ser visto e refletido em interação com o etnógrafo/terapeuta” (1999, p. 471).

Assim, ao analisar as experiências vividas pelos professores, estes puderam se reconhecer como portadores de uma história de vida também, como ator social, além de contribuírem para a construção da identidade docente. Sobre esses

aspectos, o professor teve suas “linguagens partilhadas”, através de histórias singulares, nas quais se fizeram ouvir, permitiram-lhe uma ligação com outras histórias, restaurando “entre os componentes existenciais e os componentes sócio-históricos da vida individual” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 370).

A trajetória do pesquisador, no entanto, como gestor-educador, dimensionou a importância do processo de reflexão sobre as vivências formadoras em seu campo de trabalho. Referendou nele, a compreensão de sua história de vida, como testemunhou seus colegas docentes de caminhada, e que, essa história é um processo. Em outros termos, Joso (2006, p. 378) nos diz:

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.

Portanto, demandou dele, ao produzir sua história de vida, nesse processo de escuta e coordenação do grupo de Terapia, um movimento de “despreconceitualização”. Isso exigiu muita abertura e coragem de enfrentamentos de suas próprias fragilidades e limitações. Ficou a certeza de que os outros também fizeram a sua história, e de que retalhos das histórias dos professores coetnógrafos costuraram a sua própria história, pois, “Não é a pessoa que produz a história de vida, é a história de vida que produz a pessoa” (PINEAU, 1984, p. 24).

Observou-se como foco das narrativas advindas dos professores colaboradores, à luz das complexidades culturais dos alunos, que esses professores puderam se autobiografizarem, atuarem e protagonizarem suas próprias histórias de vida. Juntos, puderam dar seguimento ao projeto de conhecimento de suas existencialidades (JOSO, 2004). Vivenciaram e experienciaram, portanto, esses projetos de conhecimento e de formação no decurso de suas vidas.

Ademais, o propósito foi o de problematizar as histórias ali trazidas sob o prisma cultural de cada um dos colaboradores, onde aprenderam a se movimentar em repertórios existenciais e subjetivos, na direção da apropriação de novos conhecimentos, novos saberes, a se tornarem

professores pesquisadores e no caso específico, do pesquisador mestrandos, em gestor-pesquisador.

Desconstruiu, entretanto, a ideia do gestor hierárquico, de saberes acadêmicos cristalizados e fortaleceu-se a crença em uma prática pedagógica de olhar de frente o professor, de andarem lado a lado, de fazerem juntos a história de seu *lócus*. Ao se identificar com tantas histórias narradas, o pesquisador deu-se conta de que alguém, também como ele, tem seu percurso, seu tempo, sua história pessoal. A despeito disso, vaticina Joso (2004, p. 58): “Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Isso levaria a crer que foi o seu propósito com a pesquisa iniciada, junto aos professores colaboradores. Nesse sentido, a mesma autora acrescenta:

Em outras palavras, quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite associarmo-nos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida (JOSO, 2004, p. 96).

Desse ponto de vista, essa experiência de construção dele mesmo, pela autobiografização, valorizou outros saberes que são constitutivos da e na formação docente, dando visibilidade estética da arte de viver, de aprender, de ensinar e de pesquisar, potencialmente impresso em cada um deles que participou da Terapia Cultural em Círculos de Letramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autobiografizar-se, como visto, foi um desafio ímpar na vida-profissão, pois se permitiu rememorar fatos do passado, significando-os no presente e direcionando-os para o futuro. Conscientizando os envolvidos dessa pesquisa, cada vez mais, do papel frente à instituição a qual estavam ligados efetivamente e afetivamente. Vislumbraram-se as histórias de vida trazidas pelos professores colaboradores, cada uma delas, com sua idiossincrasia, trazidas com tanto zelo e tanta simplicidade, arrancadas de seus contextos culturais.

Ficou a certeza de que os “eus” não se constituíram sozinhos, mas que eram “povoados” por outras histórias de vida, por outras

circunstâncias. A história de cada um foi produzida com a história dos outros, como a dos outros, também, foi tecendo juntamente com as histórias individuais.

Nesse processo de Terapia Cultural em Círculos de Letramentos, no entanto, pesquisador e colaboradores experienciaram os encontros e os desencontros da vida, mas a certeza de que havia caminhos para a autorreconstrução de si mesmos, através do modelo formativo da prática docente. No tocante a isso, Moita (2000, p. 127) referindo-se a uma reflexão de Pineau, enfoca:

[...] à intimidade como um lugar potencial de coformação e à experiência amorosa como “a fusão do encontro onde cada um tem a impressão de se perder e de encontrar encontrando o outro”, sem que essa realidade não deixe de ser objeto de ambivalências.

A construção de si pela autobiografização trouxe em seu interior a liberdade e a autonomia das relações entre os professores, consequentemente irradiando para uma qualidade do ensino-aprendizagem com os alunos, como também o foi para o gestor-pesquisador. Pois, facilitou a busca do autoconhecimento e a revisão do percurso da autoformação, bem como a dos educadores do colégio; baseada em reflexão da prática docente imbricada com as histórias de vida.

No tocante a isso, Neto (2001, p. 41) afirma que “as histórias de vida trazem a contribuição do resgate do sujeito e da percepção da dialética individual/social, hoje elas são desafiadas a dar um passo adiante e mergulhar mais plenamente na complexidade da vida docente”. E foi em busca de compreender essas complexidades, que mergulhou-se nesse processo formativo através da autobiografização.

Na diversidade de histórias, procurou-se o sentido maior da existência do grupo de Terapia Cultural em Círculos de Letramentos: lançar um olhar científico-ethnográfico sobre as histórias de vida, mas nem por isso deixou-se de lado o olhar sensível, acolhedor de todas as histórias ali trazidas. Aos poucos foi-se interagindo, deixando que as histórias dos outros interagissem com a do pesquisador, e, de repente, viu-se o “florescimento humano” desabrochar no grupo.

Sentimentos de potência, de saber que podia contribuir para os demais com um conhecimento

epistemológico, com seriedade e serenidade daqueles que podiam elevar o saber a serviço dos demais, vieram durante a pesquisa. Em caso específico, o pesquisador mestrando sentiu grande alegria de poder atingir uma parcela da população mais pobre materialmente e que este indicador privava muitas outras coisas, pois se viu de perto, através da missão de educar esse desafio da pobreza.

Por fim, as histórias de vida colocaram ênfase no movimento reflexivo, tomando como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro e, portanto, transformou a rememoração das histórias em formação docente.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processos de formação e aprendizagens ao longo da vida. Tradução de Teresa Van Acker. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. – 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. - 3. ed./1. reimp. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARBOSA, Maria Lúcia de Araújo. *O sofrimento e a alegria de ser professor(a): da pedagogia opressora à pedagogia libertadora*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira... [et al.]. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.
- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Círculo de Letramentos: uma prática de Terapia Cultural. *Revista de Psicologia*. Fortaleza, v. 17, n. 1/2, v. 18, n. 1/2, p. 14-22, jan./dez. 1999/2000.

- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. – 2. ed. rev. ampl. – Fortaleza: Demócrata Rocha, 2003.
- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. (Org.) *Ler...: Caminhos de transformação*. Fortaleza: Demócrata Rocha, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução Maria Carolina Nogueira Dias; Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
- FORTIN, Robin. *Compreender a Complexidade: introdução a O Método de Edgard Morin*. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. (Coleção Epistemologia e Sociedade, vol. 245).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – 28. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Tradução Maria Teresa Van Acker. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 32, n. 2, p. 373-883, maio/ago. 2006.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. – 3. reimp. – Tradução Rubens Figueiredo; Rosaura Eichemberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. – 2. ed. – Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Prolífera; Antakarana/WHH, 2008.
- MORIN, Edgar. *O método 2: a vida da vida*. Tradução Marina Lobo. – 3. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução Dulce Matos. – 5. ed. – Lisboa: Instituto Piaget, 2008. (Coleção Epistemologia e Sociedade, vol. 2).
- NETO, Elydio dos Santos. Vidas de professores: Contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação. *Educação e Linguagem*. Edição Especial, p. 17-44, jan./dez. 2001.
- PAILOT, Philippe. Méthode biographique et entrepreneuriat: application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée. *Revue de l'Entrepreneuriat*. Paris, v. 2, n. 1, p. 19-41, 2003.
- PINEAU, Gaston. Les histoires de vie: Entre la recherche et la formation. *Education Permanente*. Paris, n. 72-73, p. 15-24, 1984.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução Maria Teresa Van Acker; Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What is Cultural Therapy? In: \_\_\_\_\_. *Pathways to Cultural awareness – Cultural Therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. p. 1-33, 1994.
- SPINDLER, George. Three categories of cultural knowledge useful in doing Cultural Therapy. *Anthropology and Education Quarterly*. American Anthropological Association: v. 30, n. 4, p. 466-472, 1999.
- TOSCANO, Carlos. **Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o processo de formação**. Anais II Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto)biográfica. Salvador: Universidade Estadual da Bahia: 2006 (CD-ROM). p. 1-17.

Recebido:10/11/2009  
Aceito:10/03/2010

**Endereço para correspondência:** SMPW – Quadra 05 – Conjunto 14 – Lote 05 – Unidade B - Park Way - Núcleo Bandeirante – DF – CEP: 71735-514 - e-mail: luciogomesd@hotmail.com