

O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade¹

Belmira Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo trata de questões teóricas e metodológicas relacionadas às abordagens (auto)biográficas. Considera que a partir dos anos 1980 houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (Nóvoa, 1982).

Mais do que ver um simples modismo nas abordagens que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor, o texto busca compreender o que motivou tamanha adesão às abordagens (auto)biográficas. Nessa perspectiva, discute as rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando mostrar como a subjetividade passa a se constituir na idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então.

A seguir examina as especificidades do método biográfico (Ferrarotti, 1985), sublinhando seu valor heurístico para a investigação das relações entre história social e história individual. Na última parte apresenta uma caracterização dos estudos com histórias de vida de professores, ressaltando os seguintes pontos: a necessidade atual de construção de uma teoria da formação de adultos (Dominicé, 1990); as potencialidades de tais estudos e abordagens; as dificuldades de natureza metodológica que decorrem, de um lado, da grande diversidade de usos que delas têm sido feitas e, de outro, da própria juventude e imaturidade da área.

Correspondência:
Belmira Oliveira Bueno,
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 São Paulo – SP
e-mail bbueno@usp.br

1 A primeira versão deste texto foi apresentada como parte da tese *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* (Bueno, 1996, cap. I). Em 1997, uma versão modificada foi apresentada na XX Reunião da ANPEd, no GT "Formação de professores".

Palavras-chave

Subjetividade – Professores – Método autobiográfico – Histórias de vida.

The autobiographical method and teacher's life histories studies: the issue of subjectivity

Belmira Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo

Subject

This article deals with theoretical and methodological issues related with the (auto)biographical approaches. It considers that since the 1980s there has been a shift in the studies about teacher education, whose emphasis on the person of the teacher has favored the publication of a large number of works about teacher's lives, careers and professional tracks, teacher's autobiographies or their personal development (Nóvoa, 1982). Seeing more than just a fashion in the approaches that have endeavored to explore aspects of teacher's subjectivity, the text seeks to understand what has been the cause of their widespread acceptance. Within this perspective, the article discusses how the human sciences since the early decades of the 20th century have broken away from conventional research methods, and attempts to show how subjectivity became the nuclear and articulating idea of the new theoretical propositions that have thenceforth sustained various fields. The text then examines the specific features of the biographical method (Ferrarotti, 1985), underlining its heuristic value to the investigation of the relations between social and individual histories. In its last part, the article introduces a characterization of the studies with teacher's life histories, highlighting the following points: the current need to build up a theory of adult education (Dominicé, 1990); the potential of such studies and approaches, and the methodological difficulties that result, on the one hand, from the great variety of uses that have been made of these approaches and, on the other hand, from the newness and immaturity of the field itself.

Correspondence:
Belmira Oliveira Bueno,
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 São Paulo – SP
e-mail bbueno@usp.br

1. The first version of this text was presented as part of the thesis *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* (Bueno, 1996, chapter. I). In 1997 it was presented at the 20th ANPED Meeting in the "Teacher Education" workgroup.

Keywords

Subjectivity – Teachers – Autobiographical method – Life histories

Introdução

Autobiography's advantage is that, after all, the most fascinating and compelling subject to man is man himself.

Geraldine Clifford

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre *a pessoa do professor*, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980. Essa viragem, tal como António Nóvoa caracteriza o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início, segundo ele, com a obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* –, publicada em 1984, pois é a partir de então “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. (Nóvoa, 1992, p.15)

Essa literatura está repleta de justificativas sobre essa adesão, exibindo especialmente as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação. De-las tratar-se-á mais adiante, mas um ponto que deve ser ressaltado desde já, por evidenciar-se como eixo aglutinador das argumentações e estar presente na base de todas as propostas, é a questão da subjetividade. Este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então. A subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem.

Mais do que ver um simples modismo nas abordagens que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor, cabe antes compreender o que motivou tamanha adesão aos métodos que têm permitido investigar essa dimensão do comportamento humano, notadamente o método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. Com esse propósito, mas sem nenhuma pretensão de exaurir tema tão vasto quanto complexo, os parágrafos que se seguem objetivam tão-somente apontar algumas similaridades entre a educação e as demais ciências humanas, no tocante à insatisfação de que se ressentiram no decorrer do século XX, diante dos métodos convencionais de investigação pautados pela perspectiva de se construir uma ciência objetiva e globalizante.

A subjetividade reivindicada

É fato notório na história das ciências humanas a influência exercida pelos métodos experimentais desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas, sobre as formas com que cada uma se conduziu para investigar os fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Entretanto, o que foi a princípio um verdadeiro fascínio – pois servir-se de tais métodos era a condição para se ter o reconhecimento como disciplina científica – veio a se tornar com o tempo uma verdadeira tirania, tal como foi observado por Hayeck (1953) há bastante tempo. Não se trata aqui de reconstituir essa história, mas de lembrar que este é um dos principais pontos que dão origem às insatisfações que vão surgindo no interior de cada uma dessas disciplinas e ensejam um movimento de rupturas e mudanças que se iniciou nas primeiras décadas do século passado e não cessou de se desenvolver até os dias de hoje. Tais mudanças dizem respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência. Ou seja, ao abrir mão dos métodos experimentais e seus correlatos, que tradu-

ziam a ambição de se constituir em cada campo uma ciência racional e objetiva, capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos, estava-se na verdade abdicando de um conceito de ciência em favor de outro.

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers dizem que “não é exagero falar dessa transformação conceptual como de uma verdadeira *metamorfosed* ciência” (1984, p.1, *grifo dos autores*), sublinhando que os valores nas mudanças em jogo não são exclusivamente de ordem científica. Segundo eles, “a ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual”, e esta coerência

alimenta em cada época a interpretação das teorias científicas, determina as ressonâncias que suscitam, influencia as concepções que os cientistas se fazem do balanço da sua ciência e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação. (Prigogine e Stengers, 1984, p.1)

Com essas e outras reflexões instigantes, esses dois pesquisadores tratam, em *A nova aliança* das novas relações que se estabelecem entre o homem e a natureza com o declínio da ciência clássica e o prenúncio da ciência contemporânea, realizadas através de um diálogo que pressupõe, de início, a existência de “um universo fragmentado, rico de diversidades qualitativas e de surpresas potenciais”. Desse modo, daí por diante, o que se tem como alvo, segundo eles, não são mais as regularidades e as situações estáveis, mas sim “as evoluções, as crises e as instabilidades”, bem como “a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais” (p. 5).

Ora, são transformações desta ordem que, pondo em questão os pressupostos da ciência clássica no âmbito das próprias ciências físicas e biológicas, contribuíram para alimentar certas resistências aos métodos e modelos

mais tradicionais de investigação que já haviam aflorado no interior das várias ciências humanas. Desse modo, o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área da educação pois, tal como se tentou indicar nos parágrafos anteriores, esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. É certo que no campo educacional há um percurso particular que explica o modo pelo qual as pesquisas vieram desembocar neste ponto. Mas tendências semelhantes e bastante anteriores também podem ser observadas nas demais ciências humanas. Esse movimento não se deu naturalmente de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões.

No campo da historiografia, a tendência que se convencionou designar de *História Nova*, surgida sob a influência da escola dos *Annales* – a revista que é fundada para encorajar as inovações a partir dos anos 1930 –, constitui um dos exemplos mais eloqüentes da oposição aos métodos tradicionais de investigação e à concepção corrente da história, ou seja, a história fática e dos grandes feitos. Seu desenvolvimento favorece, até, um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares – mas não com as fronteiras, como observa Jacques Le Goff (1990) –, abrindo espaço para a pesquisa interdisciplinar. As diretrizes dadas pelos *Annales* propunham, conforme sumaria Peter Burke,

em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas da história política. Em terceiro lu-

gar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. (1991, p.11-12)

De modo similar, esse tipo de revolução se manifesta no campo da Antropologia a partir do trabalho pioneiro de Malinowski nos anos 20 do século passado, com o qual ele inaugura uma forma nova de estudar as culturas. Refutando as idéias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos primitivos, ele propõe que a cultura seja estudada e conhecida “a partir do ponto de vista dos nativos”, estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia. Essa tradição enfatiza a importância de se apreender os significados das ações humanas na pesquisa antropológica, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana (Erikson, 1986), que entre outros desenvolvimentos teóricos deu origem à formulação do conceito semiótico de cultura, proposto por Clifford Geertz. Em *Thick description: towards an interpretive theory of culture* um dos artigos mais paradigmáticos desse antropólogo, ele assim se expressa:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície (1973, p. 5)²

Os exemplos poderiam multiplicar-se, mas o que foi exposto parece suficiente para indicar, ainda que sucintamente, de que modo a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo

flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também em objeto de investigação. Dizemos *também* por que é importante ter claro que as mudanças que ocorrem e o desenvolvimento das chamadas abordagens qualitativas de pesquisa não fazem desaparecer de cena os métodos quantitativos e nem a preocupação de se construir, no âmbito das ciências humanas, teorias que possam dar conta da explicação de fenômenos mais gerais. Aliás, a despeito dos vários reducionismos que se sucederam, o objetivo das contestações nem sempre foi o de estabelecer uma polarização entre as abordagens. Assim, hoje, observa-se uma preocupação cada vez mais crescente em se criar e propor modos alternativos de fazer ciência, concomitante com a perspectiva de se construir explicações totalizantes. Um dilema, sem dúvida, mas esta convivência tem-se mostrado salutar para alimentar os debates teóricos e essencial para o desenvolvimento tanto de cada uma das diferentes abordagens como das próprias ciências sociais.

Ao analisar as tendências mais recentes da antropologia cultural e social, George Marcus e Michael Fisher (1986) caracterizam o atual estado de desenvolvimento das ciências humanas como um “momento experimental”, marcado por tentativas e esforços múltiplos de recriação das formas interpretativas da realidade social. Eles advertem que a convivência num contexto como este não se faz, todavia, sem tolerância e espírito crítico, uma vez que “um período de experimentação é caracterizado por ecletismo, pelo jogo de idéias livres de paradigmas autoritários, por visões críticas e reflexivas sobre os problemas”, bem como pela receptividade às influências diversas, adotando aquelas que pareçam melhor funcionar na prática. Postura semelhante manifesta Emília Viotti da Costa em seu instigante artigo “A dialética invertida: 1960-1990”. Ao examinar as transformações da historiografia nas últimas

² As citações cujos textos originais estão em língua estrangeira foram traduzidos pela autora deste artigo.

décadas, a autora aponta os vários reducionismos e equívocos que ocorreram no interior da área, propondo ao final uma síntese. Diz ela:

O momento favorece uma nova síntese que evite todas as formas de reducionismo e reificação, sejam eles econômicos, lingüísticos ou culturais, uma síntese que não perca de vista a articulação entre micro-física e macro-física do poder, que reconheça que *a subjetividade é ao mesmo tempo constituída e constituinte*, uma síntese enfim que seja centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências e que leve a uma nova historiografia e uma nova estratégia (que permita coordenar os vários movimentos sociais sem retirar-lhes a autonomia), e que a partir de uma reflexão sobre o passado e o presente prepare os caminhos do futuro. (1994, p. 26, *grifos nosso*)

É no contexto desses embates teóricos que a sociologia também busca propor em seu campo novos objetos de estudo e novas formas de investigação. Tal como nos casos da historiografia e da antropologia, seu percurso nessa direção atravessa praticamente todo o século XX, e não cabe dentro dos propósitos deste trabalho examiná-lo. Vale todavia sublinhar que, ao tentar romper com os métodos padronizados de investigação, os novos métodos sociológicos passam a sofrer severas dificuldades, incluindo as de ordem interna, que são em parte ditadas pela própria insegurança gerada por suas ousadias. Em função disso e das pressões exercidas pelos métodos pautados pela busca da objetividade e da racionalidade metodológica, observa-se que no âmbito das novas propostas procura-se, de algum modo, ajustar os novos métodos às exigências do modelo positivista. Isto não é exatamente o que acontece com a etnometodologia, muito provavelmente pelo fato de essa abordagem ter aparecido mais tardiamente (década de 1960) e ter encontrado terreno mais

favorável para se propor enquanto abordagem sociológica derivada da fenomenologia (Sharrock; Anderson, 1986). Mas essa tendência foi o que caracterizou o método biográfico nos primórdios de sua aplicação. Vejamos, assim, os percursos tomados por esse método e a concepção que hoje o fundamenta.

O método biográfico³

Alguns descaminhos

O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.⁴ De-

³ No presente artigo, *método biográfico* será utilizado para designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, quer sejam biográficas ou autobiográficas. A este propósito, vale trazer aqui, ainda que sucintamente, as observações que Daniel Bertaux faz na Introdução de *Biography and society: the life history approach in the social sciences*, quando busca, em uma longa nota de rodapé, esclarecer o sentido de vários termos e expressões que são, por equívoco, utilizados muitas vezes com o mesmo sentido. Ele distingue *estórias de vida* -relatos sobre a vida de alguém narrados oralmente pela própria pessoa - de *histórias de vida* -trabalho com diversos tipos de documentos com vistas a estudar a vida de uma pessoa, ou grupo, e que portanto inclui a primeira abordagem. Em qualquer um dos casos não é necessário que se aborde o percurso inteiro de vida e nem todos os seus aspectos. Segundo ele, a invenção do gravador modificou de modo sutil, porém substancial, as *estórias de vida* como um tipo de dado: "Enquanto as autobiografias escritas têm um único autor, as estórias de vida gravadas são o resultado de uma interação social". Assim, quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, têm de fato dois autores. Bertaux busca problematizar esses aspectos, dizendo ao final que isto envolve muito mais do que uma questão de confiabilidade. "O que está em jogo é a relação entre o sociólogo e a pessoa que torna este trabalho possível, aceitando ser entrevistada sobre suas experiências de vida; e em um sentido mais largo, as relações entre sociologia e sociedade, entre a busca do conhecimento sobre relações socioestruturais e os vários grupos sociais que provêm destas relações" (1981, p.7-9).

⁴ Bertaux observa que, durante esse período, apenas na Polônia o método foi largamente utilizado, mas devido às barreiras da língua esses trabalhos ficaram praticamente desconhecidos entre nós.

pois disso, é só por volta dos anos 1980 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem. Ao chamar a atenção para esse percurso, Daniel Bertaux diz que aqueles que têm interesse em usar as histórias de vida na pesquisa social “precisam afrontar esse colapso e procurar suas causas subjacentes, que são tanto sociais como metodológicas, pois isto parece lançar uma sombra sobre a sua viabilidade futura”. (1981, p. 5)

Franco Ferrarotti é um dos sociólogos que tem se destacado no exame dessas questões, razão pela qual se faz aqui uso recorrente de suas análises, especialmente aquelas apresentadas no artigo “Sobre a autonomia do método biográfico” (1988).⁵ Nesse texto ele observa que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação. Segundo ele, o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método responde a uma dupla exigência. De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. Nos setores mais críticos dessa disciplina, ele observa que é o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotética, que se questiona. Da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações. São esses fatores, principalmente, que contribuíram para a valorização crescente do método autobiográfico. De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das

tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, “impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (p. 20). Nesse contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Mas esta é a perspectiva crítica que Ferrarotti defende, o que não necessariamente corresponde aos usos que foram feitos do método biográfico desde que as biografias se tornaram objeto de estudo no âmbito da sociologia. Da revisão que o autor faz sobre “as metamorfoses” do método, parece importante chamar a atenção aqui para alguns aspectos que ele considera como sendo desvios epistemológicos e metodológicos, pois que comprometem seu valor e especificidade heurísticos.

O primeiro ponto de suas críticas está relacionado à tentativa que se fez, no início de sua utilização, de transformá-lo em um método científico a fim de adaptá-lo aos cânones tradicionais das ciências sociais. Procurava-se, então, estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus produtos. Essa atitude, definida por Ferrarotti como “escandalosa”, deve-se a uma total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade. Conforme ele enfatiza, a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado. Tais valores, como se pode depreender, não cabem dentro da lógica do método experimen-

⁵ A versão original desse texto – “On the autonomy of the biographical method” – foi publicada na coletânea organizada por Daniel Bertaux (1981) acima referida.

tal, de onde resulta o espanto do sociólogo: “Como a história de uma vida, o ‘*Erlebnis*’ de um comportamento, pode confirmar ou negar uma dada hipótese geral?” (p. 21, *grifo do autor*).⁶

Outro aspecto lembrado por Ferrarotti quanto aos usos equivocados que se fizeram desse método refere-se à justaposição dos materiais biográficos, vistos apenas como um “suporte concentrado de informações” de onde se extraem elementos, problemas, hipóteses. De acordo com essa postura, tais informações são, posteriormente, utilizadas dentro de um quadro interpretativo mais amplo e supõe-se ter com isto realizado um trabalho científico. Ferrarotti reconhece como legítimo o uso das biografias como fonte de informações, mas pondera que isso “não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico”, uma vez que a mesma “pertence antes à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais” (p. 22). Tomar uma biografia como um “exemplo”, “caso”, ou “ilustração”, no âmbito de um quadro interpretativo de maior abstração, constitui, segundo esse autor, um empobrecimento ainda maior do método, de vez que tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico. Fazer isso significa apenas tomar uma biografia para confirmar certos aspectos que uma análise estrutural já terá realizado exaustivamente, o que, em outras palavras, significa buscar, por equívoco, a generalidade. Apelar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método – uma vez que se trata da história de uma vida – e o pressuposto da subjetividade nele contido. Escolhidas *a priori*, com base em critérios preestabelecidos, as biografias assim utilizadas não são tomadas como fontes para novos conhecimentos, mas sim para descrever ou verificar aquilo que já está contido no modelo formal.

Dadas as dificuldades colocadas pela “representatividade” das biografias, enfrentadas

por aqueles que pretendiam fazer do método biográfico uma aposta científica, as biografias foram então submetidas a uma abordagem ainda mais redutora. Qual seja, a do modelo estatístico. Agora, procura-se substituir o caráter exemplar das biografias pelo número, pela amostragem, tentando com isto “purificá-la da subjetividade do sociólogo assim como da subjetividade da narrativa autobiográfica” (p. 25). Franco Ferrarotti finaliza suas análises sobre as inconsistências dos vários usos que foram feitos do método biográfico insistindo, mais uma vez, que tais caminhos limitam a biografia ao quadro epistemológico e metodológico tradicional da Sociologia e traem “o seu caráter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (p. 24). Ele se propõe, então, a examinar e a mostrar qual é a especificidade desse método.

Sua especificidade

O exame realizado por Ferrarotti no intento de mostrar a especificidade do método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa. Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por se mostrarem estes mais objetivos. Mas para Ferrarotti, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência.

⁶ Considerações mais detalhadas sobre esta concepção são apresentadas no livro *Time, memory and society*, de Franco Ferrarotti (1990, cap. 2, p. 57-59).

Na defesa deste ponto ele é enfático, chegando mesmo a conclamar os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito. Diz ele:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os *materiais primários* e a sua *subjetividade explosiva*. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua *pregnância subjetiva* no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (1988, p. 25, *grifos do autor*)

Contudo, permanece uma questão: como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico? Para responder a esta questão, o autor esboça as linhas gerais e hipotéticas do que ele considera ser uma resposta. Em primeiro lugar, remete o leitor para a noção de *práxis humana* e a idéia de atividade sintética que ela encerra no âmbito do pensamento de Marx.⁷ Ou seja, à medida que para Marx “a essência do homem (...) é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais (Marx, “VI Tese de Feuerbach”, citado por Ferrarotti, 1988, p. 26), Ferrarotti conclui que toda *práxis* humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” (p. 26). Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito de seu pensamento, de modo semelhante ao que essa questão foi abordada pela filosofia sartriana. Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social. Por isso, perguntas do tipo: “quantas biografias são necessá-

rias para se produzir uma *verdade* sociológica?” ou “que espécie de material biográfico pode ser mais representativo para oferecer mais verdades gerais?” são absolutamente destituídas de sentido para Ferrarotti. Ele, de fato, trabalha com o pressuposto do caráter sintético da *práxis* humana, que se evidencia com toda clareza em uma de suas mais enfáticas afirmações: a de que

o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (Ferrarotti, 1988, p. 26)

A relação entre a história social e a história individual não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade. Nisso se resume o que Ferrarotti entende por “reapropriação *singular do universal* social e histórico” pelo indivíduo, chegando desta forma à sua tese principal: a de que “*podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual” (p. 27, *grifos do autor*). Gaston Pineau (1988), ao examinar as utilizações sociológicas e antropológicas das histórias de vida, também chega a esse ponto. Para ele, o impacto das autobiografias reside exatamente no “parado-

7. É importante frisar que Franco Ferrarotti se remete a Marx e não ao marxismo, do mesmo modo como Sartre, de quem ele segue as pistas, o faz. Nas críticas severas que Sartre (1967) fez aos marxistas (franceses, principalmente) em razão da atitude destes de pensar “totalizando” e assim “substituir a particularidade por um universal”, ele diz: “Pois Marx estava tão longe desta falsa universalidade que tentava *engendrar* dialeticamente seu saber sobre o homem, elevando-se progressivamente das determinações mais amplas às determinações mais precisas. Ele define seu método, numa carta a Lassalle, como uma pesquisa que ‘se eleve do abstrato ao concreto’. E o concreto, para ele, é a totalização hierárquica das determinações e das realidades hierarquizadas. (...) É em nome desta totalização que Marx poderá mostrar a ação das superestruturas sobre os fatos infra-estruturais” *Questão de método* p. 45, *grifo do autor* .

xo epistemológico fundamental das autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal”⁸. A subjetividade constitui dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se faz sem uma invenção de estratégias e métodos.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica e, por isso, por mais que se pretenda escamotear, “toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (Ferrarotti, 1988, p. 27). Disto decorre que, ao se fazer uso do método biográfico, a situação interacional vivenciada, isto é, o modo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas, não pode ser ignorado no processo de análise.

Biografias de grupos e mediações

As argumentações de Ferrarotti expostas até o momento podem fazer supor que de sua parte há uma defesa incondicional e exclusiva da biografia individual. No entanto, ao examinar o campo e os processos das mediações sociais, ele situa a importância das bio-

grafias de grupos. Apoiando-se mais uma vez em Sartre, ele reclama das insuficiências teóricas do marxismo a respeito das mediações e afirma:

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais *ativos* que totalizam o *seu* contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão. (1988, p. 31, *grifos do auto*)

De tais considerações resulta a necessidade posta por ele de se construir uma teoria e uma tipologia das mediações sociais, uma vez que estas constituem “os campos ativos das totalizações recíprocas”. Para isso é preciso conhecer as funções e as modalidades de intervenção dos espaços sociais sobre os indivíduos que dele fazem parte e, ao mesmo tempo, conhecer tais espaços a partir da perspectiva dos indivíduos. Segundo a teoria sartriana das mediações (Sartre, 1967), nesse processo o indivíduo sintetiza horizontalmente o seu contexto social e verticalmente a sucessão cronológica das suas relações com os diferentes espaços de mediação. Mas em que espaços esses processos tomam lugar? Ferrarotti responde que, a princípio, nos grupos primários: a família, os pares de grupos de vizinhança, os escolares, e outros. Esses grupos exercem papel fundamental enquanto mediadores entre o social e o individual, à medida que “cada um deles lê o grupo a partir de sua perspectiva individual” e, deste modo, define “o campo social onde coexistem indissolavelmente a totalização do seu contexto social e a totalização que desta totalização do grupo opera individualmente cada um dos seus membros” (1988,

⁸ Gaston Pineau (1980, *apud* Nóvoa, 1988, p. 116).

p. 32). Ele chama a atenção para a importância dessa função de junção, de encontro, que o grupo primário ocupa enquanto espaço crucial no sistema de mediações que caracteriza a interconexão de uma biografia e de uma estrutura social.

O que se pode concluir então é que a opção pelo estudo de biografias de grupo com a finalidade de evitar os riscos de uma atomização social, se não permite eliminar todas as dificuldades, pelo menos as diminui consideravelmente. Para finalizar essas considerações, o sociólogo observa que “o grupo permite eliminar a etapa mais complexa de todo o método biográfico: a compreensão da totalização infinitamente rica que um indivíduo opera a partir do seu contexto e que exprime por meio das formas críticas de uma narrativa autobiográfica” (p. 33). Porém, desta proposição advêm outras dificuldades: como obter a biografia de um grupo? Trata-se apenas da somatória das biografias individuais? Seria necessário colocar o grupo num processo contínuo de interação para que se tornasse viável identificar as totalizações? Ferrarotti não responde a estas questões e outras mais que ele acrescenta a este rol. Ele admite que são “nós” que somente poderão ser desatados por meio de um longo trabalho de reflexão teórica.

Uma vez tendo examinado algumas questões de natureza epistemológica relacionadas ao método autobiográfico, considera-se também importante apresentar uma revisão a respeito das justificativas que na área da educação têm sido apresentadas para o uso dessas abordagens, pois que nesse campo esses estudos, se comparados com o que tem sido realizado no âmbito da sociologia, também apresentam suas especificidades.

Os estudos com história de vida de professores

No contexto do desenvolvimento atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescen-

te que os estudos com e sobre histórias de vida de professores vêm adquirindo. No início deste texto, chamou-se a atenção para a questão da subjetividade enquanto fator que tem desencadeado a busca e a adesão de um número cada vez maior de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito da sociologia. Importa agora examinar de que modo e com que perspectivas os estudos autobiográficos têm sido utilizados no campo educacional. Ao se ter em vista o exame desses aspectos, é importante lembrar que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido notadamente utilizadas na formação contínua de professores, figurando em número menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mais escassos, porém, são os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de cursos de magistério? A diferença de perspectivas profissionais que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto à forma de se pôr o método em prática, fazendo que daí também decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. Tratando-se de um campo relativamente novo, um exame de conjunto quanto ao que se tem produzido mostra-se importante, uma vez que é mediante a explicitação das potencialidades das abordagens autobiográficas e do exame de seus limites que se pode discutir e ponderar sobre a relevância de seu emprego com os diferentes grupos focalizados.

Uma teoria da formação de adultos

Ao falar sobre a importância dos métodos autobiográficos e das histórias de vida, Pierre Dominicé (1988a, 1990), António Nóvoa (1988, 1992) e Christine Josso (1999) têm chamado a atenção para a falta de uma teoria da formação dos adultos. Essa lacuna, segundo

9. A tese que deu origem ao presente texto explicita um tipo de estudo dessa natureza (ver Bueno, 1996).

eles, deixa evidente que uma das dificuldades de se elaborar uma teoria dessa natureza reside, principalmente, na incapacidade de se pensar a educação dos adultos fora de uma perspectiva de “progresso” ou de “desenvolvimento”. O adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro. No terreno da formação de professores, isso implica, segundo Nóvoa, considerar o conceito de *reflexividade crítica* assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). No sentido que Nóvoa, Dominicé e Josso referem-se às autobiografias, estas são entendidas como “biografias educativas”, ou seja, enquanto instrumentos de formação, que podem ou não estar aliados à pesquisa. Dessa concepção resulta uma ênfase sobre o caráter formativo e uma nova perspectiva para a investigação educacional.

Outros autores também têm sublinhado esse duplo caráter dos métodos autobiográficos. Para falar sobre este aspecto, Goodson (1992, 1994) apela para a questão da subjetividade e para a importância da voz do professor. Ele diz que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falar por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais (Goodson, 1994), para se tornarem, como querem Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1993), “arquitetos de estudos e geradores de conhecimento” (p. 4). A terminologia utilizada pelos autores para reforçar essa concepção, como se pode notar, é

sempre metafórica e enfática. O objetivo é chamar a atenção para uma nova relação que se estabelece entre o investigador e seu objeto de estudo. Nóvoa (1992) fala “no duplo estatuto de *ator e investigador*” dos formandos, cuja atuação cria as condições para que a produção do saber, e não o seu consumo, se constitua no eixo e no meio mediante o qual se processa a formação. Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar. Admite-se, por isso, a existência de uma nova *epistemologia da formação* (Nóvoa, 1992). Christine Josso (1988) fala de uma *teoria da atividade do sujeito*, sublinhando o papel do formando enquanto “ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”, e a possibilidade de desenvolver através das biografias educativas maior consciência “da sua liberdade na interdependência comunitária”, enquanto sujeito coletivo (p. 49).

Argumentar nestes termos supõe um redimensionamento do que se entende por essa formação. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. Dominicé (1988b) em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida esclarece bem esta concepção, afirmando que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-

se para uma formação profissional, e em conseqüência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (p. 140)

Esta concepção implica, portanto, que se examine, de um lado, a história de vida e de formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases e, de outro, como já se apontou, em considerar que tanto os professores como os futuros mestres são os agentes principais desse processo. Isto tem diferentes implicações e desdobramentos, dependendo do que se tem em vista com o emprego do método autobiográfico: se apenas a pesquisa, se o desenvolvimento de práticas de formação ou, ainda, se ambas. Em qualquer dessas perspectivas, o método autobiográfico apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação. O que os autores ressaltam reiteradamente é o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.

Do ponto de vista epistemológico, Dominicé (1990) observa que essa alternativa de formação permite uma revalorização da noção de experiência, uma vez que esta não é usada como um meio de facilitar a transmissão de conhecimentos, mas sim como meio de pôr em evidência “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais” (p. 8). Importante registrar que esse foi o grande projeto em torno do qual se uniram Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso, em meados de 1980, quando eles vislumbraram “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para

uma abordagem da formação centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida”. (Josso, 1999, p.14)

De lá para cá, não só se acumularam as experiências do grupo de Genebra como também se ampliaram suas influências e se intensificaram os intercâmbios com equipes de muitos países. Em virtude disso, as teorizações a respeito da formação de adultos também avançaram. No estado presente das investigações o que se pode observar é que há um longo caminho a ser percorrido. Dominicé confessa não ter-se dado conta, a princípio, da amplitude dessa tarefa. Ao se referir aos avanços já realizados nesse terreno, ele diz que os mesmos “devem ser lidos no desenvolvimento de uma reflexão que se constrói progressivamente” (1988b, p. 135). Esse é o projeto teórico ao qual Josso se refere, que para ela significa a busca “de uma compreensão biográfica da formação e, *a fortiori*, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação (...)” (Josso, 1999). Trata-se, portanto, de uma teoria em construção, cujo desenvolvimento requer esforços intelectuais e cooperativos múltiplos por parte daqueles que trabalham na perspectiva destas abordagens.

As diferentes perspectivas metodológicas: potencialidades e limites

Em função de os estudos com histórias de vida terem surgido, na área de educação, como uma busca de alternativas para se produzir um outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre suas práticas docentes, as propostas nessa direção têm-se manifestado sob modalidades as mais variadas, e com perspectivas metodológicas e objetivos também diversos. Em vista disso, alguns autores, tais como António Nóvoa e Ivor Goodson, têm-se preocupado em realizar algumas sínteses sobre essas produções. Assim, embora seja considerável o número de autores que se dedicam à

produção sistemática de trabalhos *em* e *sobre* histórias de vida de professores,¹⁰ Nóvoa e Goodson têm uma visibilidade maior e mesmo proeminência nesse campo. De fato, eles estão entre os pesquisadores que mais se empenharam nos últimos dez anos em divulgar os estudos com histórias de vida de professores, especialmente por meio do trabalho sistemático de organização de coletâneas que oferecem visões de conjunto sobre os desenvolvimentos teóricos processados nessa área.

Enquanto um campo aberto às pesquisas e às experiências de todo tipo, o emprego dos métodos autobiográficos na área de formação de professores tem trazido dificuldades para se proceder a categorizações das produções já existentes. Nóvoa (1992) realizou um esforço nesse sentido, chegando a uma sistematização que agrupa nove tipos de estudos a partir de dois eixos: *objetivos* e *dimensões*. Para os fins deste artigo é suficiente mencionar três: aqueles que visam unicamente favorecer o processo de formação do professor utilizando-se do recurso às histórias de vida como instrumento de educação continuada; aqueles que se exprimem por uma preocupação essencialmente investigativa, quer seja como forma de obter conhecimento sobre aspectos da formação dos docentes, quer seja sobre as práticas pedagógicas; e aqueles que visam simultaneamente favorecer práticas de formação contínua e a investigação de processos aí envolvidos.

Nesse contexto assim diversificado, não surpreende que tais abordagens tenham-se mostrado também vulneráveis, exibindo suas fragilidades ao lado das potencialidades de que são portadoras. Conforme as considerações de Nóvoa (1992), essa situação decorre em grande parte da possibilidade que as abordagens autobiográficas oferecem de “conjugam diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 20). De orde se ressalta a im-

portância atribuída por certos autores à discussão e análise de dois aspectos cruciais presentes na utilização dos métodos autobiográficos, quais sejam, suas potencialidades e as dificuldades metodológicas neles envolvidas.

As possibilidades dos estudos com histórias de vida de professores apresentadas pelos autores são tantas, que seria impossível pretender rastrear-las todas aqui. De qualquer modo, é oportuno mencionar pelo menos algumas apresentadas por Goodson (1992, 1994) e Nóvoa (1992), já que são estes autores que mais têm-se dedicado a elaborar sínteses sobre as produções desta área. Ao examinar um conjunto de estudos de abordagens diversas sobre histórias de vida de professores, Goodson (1992, 1994) argumenta que uma das potencialidades exibidas por aqueles trabalhos é o fato de tais abordagens poderem gerar uma “contra-cultura”. Isto é, ao se trabalhar na perspectiva das histórias de vida pode-se desenvolver entre os professores uma postura que irá funcionar como resistência às novas políticas que tentam fazer com que os docentes “voltem para as sombras”. É verdade que no momento em que faz essa análise, Goodson está a se referir aos rumos que as reformas educacionais vinham tomando, na Inglaterra, na “era Thatcher”. Por isso, mostra-se pessimista em relação às reformas mas, por outro lado, otimista em relação às novas abordagens para a formação de professores. Essa tendência, todavia, tem também se verificado em outros países, incluindo o nosso, razão pela qual suas observações não devem ser vistas como aplicáveis apenas àquele país. Segundo ele, dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contra-cultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue con-

¹⁰ Nóvoa (1992, p. 24) menciona Jennifer Nias, Michaël Huberman, Miriam Ben-Peretz, Peter Woods entre os autores que mais se destacam por realizarem constante vigilância teórica e metodológica na aplicação dos métodos autobiográficos.

tra o poder institucionalizado. Trata-se, em outras palavras, do direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos. (Goodson, 1992, p. 10)

Goodson chama também a atenção para outros *insights* que esses estudos oferecem quando se tem em vista a reestruturação do ensino ou as reformas educacionais. Ele diz que hoje vivemos “uma crise de reformas”, no âmbito das quais os administradores ignoram, de modo geral, o que os professores sentem e pensam a respeito do que é proposto e realizado. Ouvi-los sobre os motivos que os têm levado a deixar o magistério, por exemplo, seria uma forma mais efetiva de se pensar as novas propostas de mudanças. Nóvoa (1994) assim como outros autores (Josso, 1988; Dominicé, 1988b; Goodson, 1992, 1994) enfatizam, ainda, o papel que essas novas abordagens podem desempenhar no desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores.

Preocupado com outros aspectos, Michaël Huberman (1992) tem, por sua vez, examinado a possibilidade de se proceder à caracterização de “períodos” e “fases” da carreira do professor. Contudo, ele próprio insiste sobre as muitas dificuldades presentes nessa questão e adverte sobre os riscos de o pesquisador se deixar conduzir por interpretações simplificadoras ou deterministas. Com essa preocupação em vista, ele apresenta, em seu texto “O ciclo de vida profissional dos professores” (1992), uma série de procedimentos que podem ajudar a enfrentar tais dificuldades, expressando a nosso ver uma rara atitude de prudência metodológica. Em função desse caráter de seu texto, julgou-se oportuno reproduzir aqui as considerações que ele faz ao discorrer sobre os impasses metodológicos envolvidos nessa perspectiva de análise:

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É

particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. Somos remetidos para o provérbio bíblico segundo o qual há homens que se parecem inteiramente com outros homens, homens que apenas se parecem em alguns aspectos e homens que não se parecem, em nada, com mais ninguém. Onde é que aquelas intersecções, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis? (1992, p. 54)

Junto às potencialidades apontadas anteriormente, a respeito dos estudos sobre histórias de vida e autobiografias de professores, encontram-se ainda aquelas relacionadas às experiências de ensino e de vida profissional específicas das mulheres. Alguns desses estudos, contidos na coletânea organizada por Goodson (1992), focalizam a diferença entre o conhecimento que se obtém a respeito de determinados eventos com base em documentos escritos e aquele que procede dos relatos dos próprios participantes desse evento. Essa diferença é particularmente mais evidente no caso da história das mulheres, em razão da natureza privada da vida que caracteriza grande parte delas. Margaret Nelson (1992) argumenta, numa direção semelhante à de Michelle Perrot (1989), dizendo que a história pública frequentemente ignora a visão das minorias e nesse contexto a vida das mulheres é ainda mais oculta, porque informações importantes são ignoradas, conscientemente evitadas ou distorcidas. Além disso, ela observa que muitas das recentes análises sobre as mulheres no magistério têm focalizado o processo de feminização em detrimento da análise de suas experiências pessoais como mulheres. Por isso, em acordo com o estudo que realizou sobre a

experiência de professoras que trabalharam em Vermont na primeira metade do século passado, Nelson argumenta em favor de estudos nesta direção. A socióloga Sue Middleton (1992), por sua vez, afirma que escrever a própria biografia equivale em parte a um processo de desconstrução das práticas discursivas, por meio do qual a subjetividade tem sido constituída.

A conclusões relativamente semelhantes, chegaram as pesquisadoras do grupo de estudos “Docência, memória e gênero da FEUSP” durante a experiência de educação contínua que realizaram com professoras da rede pública, em São Paulo. A produção de relatos de história de vida escolar por parte do grupo de docentes e sua conseqüente discussão têm permitido gerar o que essas pesquisadoras denominam de uma “contra-memória”. Ou seja, o trabalho de pesquisa e reflexão dessas professoras sobre suas histórias de vida e formação intelectual desencadeia um tipo de análise que as leva, sobretudo, “a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história” (Bueno *et al*, 1993, p. 307). Foi observado, além disso, que as professoras reconstroem, por meio desse processo, um modo próprio de se perceberem e, também, de conceberem a relação teoria-prática no seu trabalho. A “contra-memória” atua desse modo no sentido de demolir as idéias que lhes têm sido impostas pela memória oficial e pela literatura didático-pedagógica, possibilitando a formação de “uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura” (p. 309).¹¹

Nóvoa (1992), em uma de suas sínteses sobre este tema, considerou que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens autobiográficas constitui, precisamente, a sua principal qualidade, pois que expressa o “vigor desta ciência da produção do homem concreto, como chamou Gaston Pineau” (1988). Tal fertilidade, segundo ele, decorre do estímulo

gerado por esses estudos em direção a “um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados” (p. 23). Mas é justamente essa diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e metodologias pouco rigorosas. Superar ou evitar equívocos dessa natureza requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos sobre histórias de vida de professores em panacéia. Sua utilização requer, por isso, constante vigilância metodológica, quaisquer que sejam as perspectivas adotadas – pesquisa, formação ou pesquisa/formação. Goodson (1992) lembra, por exemplo, que certos textos não trazem descrição detalhada sobre o processo de produção dos relatos. Sua observação está relacionada à análise que ele realiza sobre os limites contidos na própria produção da autobiografia pelo sujeito, uma vez que a vida do professor opera na intersecção da *vida como experiência* e na *vida como texto* (p. 236). Se esta distinção parece muito óbvia, não deixa no entanto de se constituir em uma das principais questões a serem enfrentadas na análise dos relatos, na mesma medida em que sobre este aspecto não se pode deixar também de considerar o trabalho da memória, com suas determinações, dificuldades e subterfúgios.

Algumas considerações, ainda, se fazem necessárias sobre um espaço muito pouco coberto pelos estudos autobiográficos: aquele dos alunos dos cursos de magistério, quer sejam os de segundo ou de terceiro grau. Sobre este ponto, o que se observa é que nesses cursos os trabalhos com relatos de histórias de vida, ainda que em número menor, já começam também a ser empregados, propiciando outros *insights* ao focalizarem, principalmente, as histórias de vida escolar e o percurso inicial de formação intelectual. Tradicional-

11. Essa experiência deu ensejo a várias análises, cujos resultados foram publicados em livros diversos. Ver: Bueno *et al.*, 1993; Sousa *et al.*, 1996; Bueno *et al.*, 1998; Catani *et al.*, 2000.

mente, o período de pré-formação dos professores foi concebido como uma fase quase que unicamente de treino; enquanto que o período de profissionalização, como aquele de maior influência socializadora. Alguns autores, no entanto, têm trabalhado em sentido diverso, insistindo sobre a socialização que se dá nesse período através da “aprendizagem da observação” e da internalização de modelos particulares de ensino (Dan Lortie, *apud* Goodson, 1992). Lortie argumenta que esses modelos, enquanto modelos latentes, são ativados durante o período de pré-profissionalização. Assim, embora freqüente-mente postos em suspensão durante essa fase de formação, eles são atuantes. O recurso aos relatos de vida escolar se mostra, então, neste caso, extremamente favorável para se investir neste aspecto da formação docente. Ou seja, ao favorecer aos futuros mestres a oportunidade de refletirem sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, tal estratégia lhes permite se projetarem como profissionais, reconhecendo-se ou não como mestres. Nesse sentido, eles também reconstroem os sentidos da prática pedagógica e das relações que estas envolvem com eles e com seus futuros alunos.

Numa perspectiva semelhante, Gary Knowles (1992) também examina, por meio de autobiografias, o processo de socialização de alunos de um curso de formação e, depois, as experiências de alguns deles enquanto professores iniciantes. Ele postula que o modo de os (futuros) professores pensarem sobre o ensino e sobre suas práticas de sala de aula é em parte modelado por suas experiências anteriores. A partir das referências teóricas que tomou por base, ele diz que os estudos com biografias sugerem “que não são os programas de formação de professores que estabelecem fundamentalmente a identidade do papel do professor mas, sim, suas experiências prévias de vida re-

lacionadas à educação e ao ensino” (p. 147). Daí seus argumentos em favor do uso das biografias nos programas de formação de professores.

Dentre as poucas experiências que entre nós exibem a fecundidade dos estudos autobiográficos com futuros professores situa-se o trabalho de Denice Catani (1994) com alunos do curso de pedagogia. Na perspectiva por ela estabelecida de tratar a *didática como iniciação*, o trabalho com relatos de história de vida escolar tem cumprido importante papel na tarefa de levar os alunos a entenderem “o processo de formação de professores como algo que exige a interpretação da experiência e história de vida escolar, com o reenquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que falar sobre si próprio permite” (1994, p.53). Admitindo os riscos que podem advir desse tipo de trabalho, a autora concebe sua proposta como “ensaio e tentativa”, razão pela qual não faz uso exclusivo do método autobiográfico no tratamento da didática com vistas à formação de professores. Essa atitude, no entanto, explicita a prudência que se faz necessária quando as novidades invadem o campo pedagógico e não há dúvidas quanto aos resultados fecundos que esse caminho alternativo tem favorecido, que são por ela assim sintetizados: “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, *compreender e atuar*” (p. 54, *grifos da autora*).

O recurso às biografias nesses casos revela-se, assim, também fértil em possibilidades. Todavia, como já apontado, aqui também há dificuldades e limites que não podem deixar de ser considerados, não apenas quanto às práticas de formação como também às práticas de investigação.

Referências bibliográficas

- BERTAUX, Daniel (Ed.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences* Beverly Hills: Sage publications, 1981.
- BUENO, Belmira O. *Autobiografias e formação de professoras* um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo; 1996. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. Cecília. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.) *A vida e o ofício dos professores* São Paulo: Escrituras, 1998.
- BURKE, Peter. *A Revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)* Trad. de Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.
- CATANI, Denice. A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In: _____. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos* São Paulo; 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. p. 28-57.
- CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.
- CLIFFORD, Geraldine J. The autobiography of Sidney Leavitt Pressey: a commentary. In: *Year book of the national society for the study of education* 17th. Leaders in American education. Chicago: The University of Chicago Press, 1971. p. 266-276.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George (Ed.) *Writing culture the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. *Inside/outside: teacher research and knowledge* New York: Teachers College Press, 1993.
- COSTA, Emília Viotti da. A dialética invertida: 1969-1990. *Revista Brasileira de História* São Paulo, v. 14, n. 27, p. 9-26, 1994.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 51-61.
- _____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b. p. 131-153.
- _____. *L'histoire de vie comme processus de formation* Paris: Edition L'Harmattan, 1990.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, Merlin (Ed.) *Handbook of research on teaching* 3rd ed., New York: Mcmillan, 1986. p. 119-161.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

- _____. *Time, memory and society* New York: Greenwood Press, 1990.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures* New York: Basic Books, 1973.
- GOODSON, Ivor (Ed.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1992.
- _____. *Studying the teacher's life and work* Teaching and Teacher Education, Oxford, v.10, n.1, p. 29-37, 1994.
- HAYEK, Friedrich von. *Scientism e sciences sociales* Trad. de Raymond Barre. Paris: Librairie Plon, 1953.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores* Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.
- _____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa* São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.
- KNOWLES, J. Gary. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies. In: GOODSON, Ivor (Ed.) *Studying teachers' lives* London: Routledge, 1992. p. 99-152.
- LE GOFF, Jacques (Coord.) *A história nova* Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MIDDLETON, Sue. Developing a radical pedagogy: autobiography of a New Zealand sociologist of women's education. In: GOODSON, Ivor (Ed.) *Studying teachers' lives* London: Routledge, 1992. p. 18-50.
- MARCUS, George; FISHER, Michael. *Anthropology as cultural critique* An experimental moment in the human sciences. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- NELSON, Margareth. Using oral case histories to reconstruct the experience of women teachers in Vermont, 1900-50. In: GOODSON, Ivor. *Studying teachers' lives* London: Routledge, 1992. p. 167-186.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.) *Vidas de professores* Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. *Notas sobre formação (contínua) de professores* 1994. Conferência pronunciada na FEUSP em 17 maio 1994. (Mimeografado).
- PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História* São Paulo, v. 9, n.8, p. 9-18, 1989.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança* metamorfose da ciência. Trad. de Miguel Faria e M. Joaquina M. Trincheira. Brasília: UnB, 1984.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método* 2. ed., Trad. de Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

SHARROCK, Wes; ANDERSON, Bob. *The ethnomethodologists*. New York: Tavistock Publications / Ellis Horwood Limited, 1986.

SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice; SOUZA, M. Cecília; BUENO, Belmira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação* São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

Recebido em 08.04.02

Aprovado em 10.06.02

Belmira Oliveira Bueno é professora associada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Doutora em Educação, foi professora visitante da University of North Carolina at Chapel Hill, USA em 1988-89.