

Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente

*Ana Alcídia de Araújo Moraes**

Resumo: A proposta do texto é discutir as possibilidades da história de vida como alternativa de autoformação de professores e investigação do trabalho docente. A incursão nesse tema fundamenta-se em estudos que consideram como partes constitutivas da história oral a autobiografia, a biografia, o depoimento oral, a história oral de vida, a história oral temática, o relato oral de vida e a narrativa de formação. Os autores destes estudos, dentre outros, vêm afirmando que ouvir as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão sobre o vivido, à luz do presente, descortinando alternativas que podem contribuir na autoformação pessoal-profissional.

Palavras-chave: História de vida, alternativa de investigação, autoformação.

Abstract: The purpose of this study is to discuss the possibilities of using life stories as an alternative for teachers' self-formation and to investigate the teaching job. The approach of this subject is based on studies which consider the following as integrating parts of the oral life story: the autobiography, the biography, the oral statement, the oral life story, the thematic oral story, the oral life report and the formation narrative. These studies authors, among others, have been stating that listening to narratives of stories that constitute teachers' lives is creating opportunities for reflection on what was experienced, based on the present life, and unveiling alternatives which may contribute to personal-professional self-formation.

Key words: Life stories, alternative for investigation, self-formation.

A história oral surgiu com o movimento da *École des Annales*, valorizando as fontes orais e o estudo dos excluídos da história. A expansão deu-se na virada dos anos 70 e no decorrer dos anos 80, quando se registraram grandes transformações nos diferentes campos da pesquisa histórica; assim afirma Ferreira:

Na última década registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância

* Professora do Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação – Universidade do Amazonas. alcidiamoraes@hotmail.com.

das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo (1994, p.15).

Embora a sua introdução no Brasil seja marcada, nos anos 70, pelo Programa de História Oral do CPDOC¹, o qual passou a recolher depoimentos da elite política nacional, a expansão mais significativa é datada nos anos 90, principalmente com a criação da Associação Brasileira de História Oral (1994), com a realização de seminários e a divulgação de estudos na área.

Muito tem sido escrito sobre o uso da história oral, discutindo diferentes aspectos. No campo da sociologia, Demartini afirma que a discussão tem girado em torno de “questões envolvidas nas diferentes maneiras de captar e trabalhar as falas das pessoas” e, no campo da história, os estudos vêm “procurando validar este tipo de fonte e tentando recuperar a narrativa” (1992, p.42). Já no campo da educação Nóvoa e Finger observam que:

(...) a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação (1988, p.12).

Isto porque essa abordagem tem permitido uma escuta mais atenta das narrativas de professores sobre aspectos de sua formação. Para Nóvoa (1988), a utilização das histórias de vida ou do método biográfico integra uma linha inovadora de estudos que têm favorecido a busca de uma nova epistemologia da formação. Demarcado por esse autor, mais especificamente, a partir da publicação de um livro de Gaston Pineau intitulado “Vidas das histórias de vida” (1980), o método biográfico no domínio das ciências da educação, em especial nos estudos sobre a formação de professores, tem sido usado mais recentemente na década de 90.

Nas ciências da educação, autores como Nóvoa e Finger (1988), Queiroz (1988), Demartini (1992), Lang (1995), Kramer (1996), Chené (1988), entre outros, consideram a autobiografia, a biografia, o depoimento oral, a história de vida, a história oral temática, o relato oral de vida e a narrativa de formação como partes constitutivas da abordagem biográfica, pois, ao se utilizarem de fontes orais, integram-se à história oral. Para Queiroz:

1. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV)

“História oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (1988, p.19).

Para essa mesma autora, a história de vida insere-se nesse amplo quadro da história oral, constituindo-se como uma forma de informação também captada oralmente.

Assemelham-se às histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias; fornecem, todas elas, material para a pesquisa sociológica, porém diferem em sua definição e características (1988, p.19).

Queiroz define história de vida como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (1988, p.20). E diferencia história de vida de depoimento pela forma específica de agir do pesquisador no momento da recolha das informações, assim dizendo: “Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; que pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham a se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério” (1988, p.21). Diferente do depoimento, na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, ainda que seja o pesquisador quem, sutilmente, dirija a conversa.

Para Starr (apud MEIHY, 1996, p.14), a história oral “é mais do que uma ferramenta e menos do que uma disciplina”. Meihy (1996, p.14) prefere “reconhecê-la como instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade.” Este autor considera três modalidades de história oral: *história oral de vida* (narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa); *história oral temática* (da história do narrador só interessam aspectos que se relacionem à temática central da pesquisa); e *tradição oral* (remete a questões do passado que se manifestam pelo que é chamado folclore e pela transmissão geracional).

Lang (1995, p.34) conceitua história oral como um trabalho de pesquisa que se baseia em fontes orais, coletadas em situação de entrevista, e é parte constitutiva do método bigráfico; por isso, não deve ser vista apenas como uma técnica para coleta de relatos orais. Para essa autora, as fontes orais podem assumir a forma de: *histórias orais de vida* (é o relato do narrador sobre sua existência através do tempo); *relatos orais de vida* (é solicitado ao narrador que aborde determinados aspectos de sua vida; a narração é direcionada para uma temática); ou de *depoimentos orais*

(busca obter dados informativos e factuais do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações, ou a participação em instituições que se quer estudar).

As diferenças entre essas várias denominações estão na forma específica de agir do pesquisador, no momento de recolher as informações. Na história de vida (QUEIROZ, 1988) e na história oral de vida (MEIHY, 1996; LANG, 1995), embora o pesquisador sutilmente dirija o diálogo, o narrador detém o fio condutor dos fatos, episódios e acontecimentos de sua vida. Na história oral temática (MEIHY, 1996), no relato oral de vida (LANG, 1995), no depoimento oral (QUEIROZ, 1988) e na narrativa de formação (CHENÉ, 1988), a conversa é dirigida pelo pesquisador, que conduz a narrativa para acontecimentos ou temas que interessem mais diretamente ao trabalho.

Considerada como método, como técnica ou, ainda, ao mesmo tempo, como método e técnica, porque exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade, a abordagem biográfica, também chamada história de vida, tem variações de denominações entre diferentes estudiosos, os quais nela acreditam e defendem seu uso na pesquisa socioeducacional como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas ou desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras. Para Nóvoa:

as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida (1988, p.116).

Esse movimento atual, que vem procurando repensar a formação de professores, tem-se utilizado das "narrativas de formação", enquanto recurso metodológico, o qual, segundo Chené,

tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projecto de formação (1988, p.90).

A narrativa tem sido utilizada, na pesquisa qualitativa, como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerado também um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – também reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma auto-análise que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão de sua própria prática. Por isso, o uso de narrativas como procedimento de pesquisa pode servir, ao mesmo tempo, como alternativa de

investigação e de formação. É nesta dupla função – “meio de investigação e instrumento pedagógico” – que Nóvoa (1988) justifica sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação.

Autores como Nóvoa (1992), Goodson (1992), Kramer (1996), Cunha (1996), Huberman (1992), Josso (1988), Dominicé (1988), Chené (1988), Connelly e Clandinin (1995), Larrosa (1996), entre outros, vêm afirmando que ouvir as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão, descortinando alternativas que podem ajudar na sua formação e na de outros professores. O uso de narrativas em investigações educativas, para Connelly e Clandinin se justifica porque:

seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (1995, p.11).

Seguindo essa perspectiva, trabalhar no sentido de recuperar a história de vida do professor através da sua própria narrativa pode levar-nos, segundo Kramer, a “uma compreensão mais justa dessa crise de identidade, forjada pelo implemento do tecnicismo na educação, e que vem impondo uma separação radical entre a pessoa e o profissional” (1996, p.23).

Oportunizar espaços para que o professor possa “olhar e falar” sobre a sua prática pode descortinar outras possibilidades e momentos de formação. A formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não existe um modelo de formação, existem programas diferenciados e alternativas de formação contínua.

Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente somente dar voz ao professor: é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram essa formação. É necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor. A esse respeito, Nóvoa formula a seguinte indagação: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (1992, p.17).

Através das narrativas de histórias de vida é possível desvelar inúmeros elementos que compõem o pensar e o agir do professor, como na realidade ele é, pois a reconstrução da dinâmica dessas histórias parece se concretizar com a narrativa. Assim afirma Fontoura: “A tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra, do refletir sobre o seu discurso” (1992, p.193). Quando narra a sua história,

o professor organiza as suas idéias e reconstrói as suas experiências, abrindo, dessa forma, espaços para uma auto-análise e criando bases para a compreensão da sua própria prática.

Quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; mas não só isso: passa também a redefini-los, a reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular: mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo e, por isso mesmo, encontra eco em outras histórias que perpassam e se tecem no social. Nesse sentido, Kramer (1996) incita-nos a investigar, pelas narrativas de professores, como as suas histórias de vida se trançam umas às outras:

Nosso desafio é, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas dos professores (1996, p.25).

As narrativas de histórias de vida de professores não se apresentam como momentos idílicos, em que sujeitos individuais, pelo simples ato de ouvirem e falarem sobre suas histórias, acabam por acreditar que esse ato, por si só, lhes asseguraria momentos formativos. Na verdade, essas narrativas precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e compartilhado das diferentes trajetórias. São as narrativas de formação que podem, em certo sentido, potencializar práticas de formação em que seja assegurado ao professor ser mais do que um mero consumidor de uma infinidade de informações, repassadas a ele em cursos de capacitação ou em reciclagens.

Além disso, as pesquisas pautadas nas narrativas de formação podem permitir a superação de uma prática, tradicionalmente exercida por pesquisadores adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser o sujeito teorizador de si próprio e de sua experiência.

Afora isso, trabalhar com as narrativas, na pesquisa, pode enredar o pesquisador nas tramas da narração e assim tornar possível, também a quem escuta ou lê as narrativas de formação, interrogar-se sobre o seu próprio percurso de formação, tornando-o também visível porque "...de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado" (CUNHA, 1996, p.9).

O uso de narrativas em pesquisas, no campo da formação de professores, se justifica por aquilo que pode equacionar sobre autoformação pessoal ou profissional, tanto para os pesquisados, como para o pesquisador, porque:

as potencialidades da narrativa de formação para a formação de formador parecem-nos mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projecto de ser e se formar através da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reapropria do julgamento de competência que faz sobre si próprio (CHENÉ, 1988, p.96).

A experiência de ouvir ou ler as narrativas de formação pode servir para instigar o pesquisador a reviver e a refletir sobre alguns dos episódios de formação que compõem seu próprio percurso. Connely e Clandinin (1995) justificam a possibilidade desse repensar, argumentando que o fato de o investigador precisar escutar a história do outro não significa que tenha de permanecer em silêncio durante o processo da investigação, pois:

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes podem ser ouvidas (...) uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias (1995, p.21-22).

Portanto, a narrativa de vida, usada em pesquisa, pode ser afirmada como uma alternativa de autoformação, na medida em que cria um espaço para que as pessoas envolvidas (na interação narrativa – oralização e escuta) possam rememorar, remirar e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar idéias e sentimentos que, antes, nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos.

Referências bibliográficas

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA; FINGER (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, M. Isabel da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Caxambu-MG. Texto apresentado na 19a. ANPED, 1996.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 44-71.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA; FINGER (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos (org.). *(Re) introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: USP, 1995.

FONTOURA, M. Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA e FINGER (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

KRAMER, Sônia et al. *Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. Texto apresentado no VIII ENDIPE, 1996.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. Texto apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPEd, 1994.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: USP, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: USP, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto. 1991.

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

QUEIROZ, M. Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.