

## Pesquisa Autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul

Maria Helena Menna Barreto Abrahão\*

### Resumo

Inserido na temática *metodologias, arquivos e fontes*, o presente artigo aporta pesquisa intitulada: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE – NARRATIVAS NA PRIMEIRA PESSOA, estressando modos de trabalhar com narrativas, fontes documentais e fontes orais para construir Histórias de Vida de destacados educadores Sul-Rio-Grandenses no intuito de: a) proporcionar visibilidade às Histórias de Vida, com a inclusiva história profissional, de destacados nomes de educadores que fizeram a História da Educação no Rio Grande do Sul, pela compreensão das relações educativas e de construção de identidades que ocorreram/ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores, resultando em um acervo para utilização de estudiosos na área; b) compreender melhor o pensamento e a prática pedagógica inerentes à história da educação no Rio Grande do Sul. O presente artigo subdivide-se em dois momentos: 1) descrição da pesquisa e 2) compreensões a que a pesquisa permitiu tanto no que diz respeito ao uso da metodologia, como no que tange a compreensões que dizem respeito ao objeto de estudo.

**Palavras-chave:** Histórias de Vida. Narrativas. Identidade e Profissionalização Docente.

## Autobiographic Research: a contribution to the education and to Educators History at Rio Grande do Sul State

### Abstract

Constituting as part of the thematic methodologies, files and sources, the present work is an approach to a research entitled: "Profissionalização Docente e Identidade - Narrativas na Primeira Pessoa" (Teachers' Professionalization and Identity - First Person Narratives), emphasizing the ways to work with narratives, documental sources and oral sources to compose the Life Stories of famous educators at Rio Grande do Sul State aiming at: a) providing an eyeshot to these Life Stories, including the professional story, of famous educatory who constructed the History of Education at Rio Grande do Sul State Through the understanding of the educative relations and the identity formation that have occurred and still occurs in the educative and work processes of these educators, resulting a good heap for further utilization by researchers in this field; b) better understanding of the thinking and the pedagogical practice inherent to the history of education in Rio Grande do Sul State. The present work is divided into two moments: 1) the research description and 2) insights that the research allowed for both the use of the methodology and the insights that concerns to the object of this study.

**Keywords:** Life Stories. Narratives. Identity and Teacher Professionalization.

\*. Professora titular e Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, Pesquisadora 1 CNPq, Doutora em Ciências Humanas.

## pesquisa

Vimos desenvolvendo, desde 1998, pesquisa que tem se dedicado à construção de Histórias de Vida de destacados educadores Sul-Rio-Grandenses, tendo em vista a atingir os objetivos elencados no resumo que encaminha a presente matéria. Até o presente momento, construímos as histórias de 24 educadores com as características já mencionadas. A leitura transversal dos elementos vivenciais que tornam essas Histórias de Vida plenas de significado permitiu-nos, entre outros aspectos, estabelecer, a exemplo de Huberman (1995), ciclos vitais desses educadores<sup>1</sup>, além de características universais que apresentam<sup>2</sup>, dentre as quais as características apontadas por Schön (1992), dentre outros autores, como as inerentes ao professor reflexivo<sup>3</sup>, além de outras características (NÓVOA, 2001). Ademais, a leitura transversal dessas Histórias de Vida tem nos permitido melhor compreender a formação inicial e a continuada de docentes no Rio Grande do Sul<sup>4</sup>, além de construir um conhecimento a respeito de elementos teórico-metodológicos próprios sobre pesquisa autobiográfica<sup>5</sup>.

A proposta teórico metodológica de pesquisa que adotamos nos possibilitou construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio-política que àquela se imbricam. Os educadores rio-grandenses que privilegiamos, atuaram/atua muito significativamente nessas dimensões, exercendo seus talentos, seu saber e seu empenho de forma a agir tendo em vista a transformação dos principais condicionantes micro e macroestruturais embargadores de uma prática docente crítica e criativa. As Histórias de Vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação que permitem um constructo que aporta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados. Esse entendimento estriba-se no pensamento de Shulman e Colbert (1989), que consideram as narrativas das práticas de professores como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão. Nesse sentido, nosso estudo não pretendeu ser uma reflexão voltada tão-somente para o passado, mas teve especialmente em vista a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-transformativos de sua própria prática, constantemente repensada e sopesada e de práticas sociais, no limite das possibilidades concretas do trabalho de educador, identificado como tal. Entendemos, pois, as Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses como um potencial para a construção de propostas significativas para a formação de professores e para a profissionalização docente.

Partimos de certas categorias a priori, oriundas da literatura, como o entendimento do educador como intelectual crítico-reflexivo, agente de uma educação social transformativa<sup>6</sup> e deixamos a pesquisa aberta a novas categorizações que o material obtido permitiu emergir.

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

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

A esse modo Santamarina e Marinas (1994, p. 270) chamam de “comprensión escénica”, que traduzimos por compreensão de contexto. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Os autores supracitados enunciam o que denominamos de três planos da compreensão de contexto: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão**

sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 272). Esses autores advertem que o trabalho com Histórias de Vida em contexto exige “uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação” e que nos “encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuímos para estabelecer, desde que com a condição de não se utilizar o manual ou o modelo como se fosse uma forma” (p. 281).

Esses planos de compreensão de contexto podem ser analisados tendo em vista duas dimensões complementares: a) o desenvolvimento profissional, compreendendo, na visão de Vonk e Schras (1987), a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização – que entende a profissionalização docente como centrada na adaptação do professor ao meio profissional em que atua e b) a construção da identidade profissional, entendida por Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos – saber fazer e saber ser – que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

Nessa perspectiva, trabalhamos com os educadores, na presente pesquisa, como ensinam Santamarina e Marinas (1994, p. 282), não no sentido estrito de sua representatividade amostral, já que não objetivamos desvendar o modo como se distribuem pela população investigada as opiniões ou respostas, mas, sim, os sentidos que esses educadores imprimiram ou imprimem a suas experiências e práticas. Falamos de 24 educadores que nos foram indicados por pessoas que com eles conviveram (ex-alunos, alunos, colegas, gestores, parentes, amigos) e cuja impressão lhes ficou indelevelmente marcada através dos anos.

Quando nos referimos a destacados educadores, fazemo-lo conscientes de que esses profissionais, embora tenham se destacado positivamente – razão pela qual foram indicados para participar da pesquisa – não foram pessoas infalíveis. Não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em “superhomens” e “supermulheres”. Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities, antes do que as debilidades desses educadores, o *constructo* das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos, intencionalmente, justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva. E foi, naturalmente, com a memória reconstrutiva das pessoas-fonte que trabalhamos, embasadas em Fraser (1990).

Os educadores escolhidos exerceram/exercem suas atividades e eram/são radicados tanto na capital, quanto no interior do estado. Dentre os 24 educadores, 11 eram/são oriundos de diferentes cidades do estado, o que permitiu terem vivido, atuado e marcado gerações em diversas localidades. Os outros 13 viveram/vivem e atuaram/atuam na capital gaúcha.

Na linha de tempo os destacados educadores preenchem espaços que se estendem de nascimentos ocorridos de 1895 a 1955, com vida útil no que respeita à formação escolar de 1902 a 1979 (sem considerar a formação continuada) e com vida útil de atuação de 1922 até os dias atuais. Isso significa que esses educadores vivenciaram, no conjunto, diferenciadas e importantes fases da conjuntura sócio-político-econômico-cultural brasileira e Sul-Rio-Grandense, com profundos reflexos na educação e na vida dos cidadãos, em geral e de nossos destacados educadores, em particular, bem como condicionaram/condicionam, também eles, a instância superestrutural condicionante, em especial nas diferentes comunidades em que se formaram e atuaram.

Quanto à formação, temos, dentre os 24 educadores, personagens que se caracterizavam como professores leigos; professores preparados em curso Complementar ou, posteriormente, Curso Normal; professores habilitados por Cursos e Exames de Suficiência<sup>7</sup>; professores que cursaram Pedagogia ou Licenciatura e professores que realizaram Curso de Pós-Graduação.

Quanto à atuação, dentre os 24 educadores houve a mais diversa forma de experiência: no ensino regular, em escolas da rede pública e ou privada, nos diferentes níveis de ensino; no meio rural, em classes multi-seriadas; na educação de jovens e adultos; no ensino superior, inclusive no Pós-graduação e, ainda, na Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor - FEBEM. Concomitantemente, alguns exerceram funções em órgãos centrais do Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul ou funções administrativas na rede pública ou privada de ensino, inclusive, em coordenação de Pós-

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão**

graduação; em direção de Faculdade, etc.

A história de vida de cada um desses educadores é, pois, riquíssima do ponto de vista individual e social. Podemos perceber, por meio das narrativas e dos documentos consultados, que cada história se fez e se refez fortemente influenciada e condicionada, no período correspondente, pelo quadro conjuntural Sul-Rio-Grandense, este, remetido ao contexto nacional, e, mesmo, internacional, mas, e com toda a certeza, condicionando fortemente essas mesmas instâncias numa dialética em que a história individual e a história social se imbricam, permitindo “reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese activa de um sistema social a interpretar a objectividade de um fragmento da história social a partir da subjectividade não iludida de uma história individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

Para trabalharmos a história de cada educador consultamos todo o material escrito disponível e ouvimos as narrativas dos próprios educadores, quando ainda vivos – alguns, inclusive, ainda estão em atividade – e de pessoas-fonte, cujas narrativas serviram para triangular com as dos destacados educadores e, na falta destes, para suprir informações. O número total e a extensão das entrevistas foram estipulados pelo princípio de “redundância e clausura do discurso” como nos ensina Barthes (1970). Consideramos muito positivo o fato de os interlocutores – sejam os próprios educadores, sejam as pessoas-fonte – ficarem encantados e sensibilizados com a proposta, o que propiciou excelente convívio e significativa produtividade na coleta de dados e informações, bem como na própria produção das Histórias de Vida. Isto, no entanto, não elide o fato de que o processo de coleta de narrativas, bem como de outros materiais, possa ter sido, em alguns momentos, penoso. Pesquisa desta natureza exige disponibilidade para encontrar as pessoas, explicitar a elas claramente os objetivos da pesquisa e o modo de trabalho a ser desenvolvido, motivá-las para que se disponham a participar, concedendo-nos parte de seu precioso tempo. A saudade dos educadores que já não mais vivem também responde por alguns momentos difíceis, pois a memória reativada sensibilizou, sobremaneira, em especial, familiares e amigos.

Os materiais que utilizamos no emprego do método de Histórias de Vida seguiram especificação de Pujadas (1992, p.14), em especial: a) documentos pessoais - diários, correspondência, fotografias, vídeos, matéria publicada e b) registros biográficos (registros obtidos pelos pesquisadores por meio da pesquisa) e Histórias de Vida de relatos cruzados, preferentemente às de relato único. No desenvolvimento da pesquisa utilizamos as quatro etapas descritas por Pujadas (1992, p.14): a) etapa inicial; b) registro, transcrição e elaboração das Histórias de Vida; c) análise e interpretação; d) apresentação e publicação. Na etapa inicial explicitamos os supostos de partida, indicamos o universo da pesquisa, justificamos e embasamos a metodologia empregada, estipulamos os critérios de seleção das pessoas-fonte e as formas de análise do material. Na segunda etapa dispusemos de toda a informação pertinente

recorrendo a registros documentais e a gravações das narrativas em instrumental audiocassete e transcrição por processador de texto. A terceira etapa constituiu-se da análise do material com vistas a elaborar as Histórias de Vida segundo os princípios já explicitados, em especial na qualidade de relatos cruzados. Finalmente, a quarta etapa constituiu-se pela produção de artigos, apresentação em eventos científicos; organização de três livros e desenvolvimento de Seminários Avançados Instrumentais para doutorandos e Seminários Metodológicos para mestrandos e doutorandos no Programa de Pós-Graduação da PUCRS.

Quanto ao método de análise de conteúdo que utilizamos para o tratamento aos dados e informações constantes do material recolhido junto às fontes primárias e secundárias privilegiamos Bardin (1977) como referencial metodológico, não obstante a gama de obras a respeito e da existência de diferenciadas técnicas. Como definição operacional, utilizamo-nos daquela, mais flexível, que entende a análise de conteúdo como o procedimento para tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem ou em um documento e uma técnica empregada para realizar inferências por meio da identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem (HENRY; MOSCOVICI, 1968). Esse entendimento não só vai ao encontro da própria tradição que vimos adotando em pesquisa, como também se estriba na influência moderna de pesquisadores de origem francesa que empregam a análise de conteúdo para detectar as variações de aspectos formais e simbólicos da comunicação, considerando os elementos que a compõem. Seguindo essas características os passos metodológicos, com as devidas adequações, constituíram-se, como em Bardin (1977, p. 95), nas seguintes fases: pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira, é a fase da organização do material para elaborar um esquema, embora flexível, preciso de operacionalização e sistematização das idéias. Para essa etapa Bardin (1977), destaca, dentre outras, as atividades que seguimos: leitura superficial do material (com o objetivo de, ao ter um contato inicial com o material de análise, perceber a estrutura da narrativa, reconhecer os conceitos mais utilizados, conhecer, preliminarmente, posicionamentos a respeito das questões importantes da pesquisa e do contexto das narrativas); escolha dos documentos (com o objetivo de selecionar tão-somente aqueles documentos que possibilitassem as informações necessárias, suficientes e adequadas para a pesquisa). Para isso, utilizamos como princípios: exaustividade – fazendo um acurado levantamento de todo o material passível de utilização, para, então, selecionar os realmente importantes; representatividade – o material selecionado enquanto representativo do conjunto; homogeneidade – o material selecionado com referência ao tema em questão, tratado, todo ele, com técnicas idênticas. A segunda fase, análise do material, consistiu, especialmente, na codificação e categorização do material. *Codificação*, no sentido de transformação e agrupamento sistemáticos das informações em unidades, de tal forma que permitissem uma descrição das características relevantes do conteúdo dessas informações na acepção de Holsti (1969, p. 94), atentando

para o critério de objetividade, isto é, de que não houvesse ambigüidade no estabelecimento de códigos. Na codificação estabelecemos as unidades de registro e as unidades de contexto, como ensina Bardin (1977). As primeiras, foram estabelecidas pela desagregação do material de análise em seus elementos constituintes, correspondendo ao segmento de conteúdo considerado como unidade base da análise, visando à categorização da informação. No presente caso, utilizamos o tema como unidade de registro, pois é o mais adequado para o objetivo a que esta pesquisa se propôs e o que tem sido mais utilizado em pesquisas que tratam de motivações, atitudes e crenças. As unidades de registro foram relacionadas a uma referência ampla do contexto que permitiu melhor caracterizar cada unidade de registro. No caso, como escolhemos o tema para a unidade de registro, o parágrafo em que se situa cada unidade de registro funcionou como unidade de contexto. *Categorização* no sentido de classificação dos elementos que compõem o material de análise, formando grupos analógicos, observando o critério de classificação semântica, isto é, extraindo categorias temáticas por meio do isolamento de temas do material, úteis para a análise. Partimos de categorias *a priori* que extraímos da literatura sobre formação, atuação e profissionalização de professores, como as de professor na qualidade de educador social (QUINTANA CABANÃS, (1988, 1994); de intelectual reflexivo-crítico-transformativo (CARR e KEMMIS 1988; GIROUX, 1990; SCHÖN, 1992; LISTON e ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 2003) e, também, considerando outras categorias que se deram a observar pela análise do material. Concretamente, o que pretendemos foi um diálogo entre teoria e empiria, de tal modo que, partindo de uma categorização com base nos elementos teóricos que nos foram dados conhecer, revisamos essas categorias à luz das informações para, em seguida, retornar aos elementos teóricos para confronto, até obter categorias adequadas e suficientes, tanto para a teoria como para as informações concretas. Na categorização consideramos características como: exaustividade, cuidando para que em cada categoria fossem incluídos todos os elementos verificados sobre um tema; exclusividade, cuidando para que cada elemento temático fosse classificado em apenas uma categoria; homogeneidade, cuidando para que as categorias fossem classificadas com base em um mesmo princípio; objetividade, cuidando para definir com clareza os indicadores para a classificação de cada elemento em uma determinada categoria.

O material coletado (constituente de narrativas, documentos, vídeos, fotos) e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional rio-grandense em que essas individualidades se inseriram/ inserem.

Embora imaginássemos inicialmente, e o colocamos nos objetivos da pesquisa, foi no transcórre da investigação que realmente pudemos perceber como as Histórias de Vida, olhadas horizontalmente, em conjunto, nos possibilitam apreender elementos inerentes à História da Educação Rio-

grandense, em determinados períodos e, ainda, quão significativa tem sido a construção identitária pessoal e profissional dos educadores em estudo.

### Compreensões

O trabalhar a pesquisa nos possibilitou diferentes sínteses que, entre outros aspectos, permitem:

1) compreensões referentes ao uso da metodologia: consolidar elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa autobiográfica,<sup>8</sup> com destaque para dimensões que tratam da narrativa, da memória e do tempo narrado. Desse modo, vimos trabalhando com base empírica nas Histórias de Vida de destacados educadores Rio-grandenses, com dimensões inerentes à pesquisa autobiográfica, em especial: a) a questão da memória na relação com a tri-dimensionalidade do tempo narrado (ABRAHÃO, 2004c), conforme inspiração especialmente em Ricoeur (1994), desde que o caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico” “tempo fenomenológico”. A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur (1994) leva a indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional; b) a concepção de reconstrutividade da memória, no que respeita a reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, cuja narrativa está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado, com base, em especial em Benjamin (1996); c) o entendimento de seletividade da memória, pois o ressignificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, fazemo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito que se objetiva “numa narrativa coerente que, em retrospectiva, domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos do real passado quando este foi presente, actuando como se, no caminho, não existissem buracos negros deixados pelo esquecimento” Catroga (2001, p. 46); d) o compartilhamento da memória no ato narrativo entre narrador e ouvinte (pesquisador) mercê da construção conjunta que nesse momento ocorre, pois trabalhar a memória no momento da narração significa estarem, narrador e ouvinte, estabelecendo um processo ativo de criação de significados (PASSERINI, 1979), com o máximo de implicação entre narrador e ouvinte, fazendo surgir narrativas auto-referentes em planos históricos ricos de significado; e) a memória “de vida compartilhada” (ABRAHÃO, 2004c), evidenciada em virtude de que a pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de um outro personagem geralmente imbrica a própria trajetória no relato. Esta foi, na verdade, uma situação recorrente em nossa pesquisa. Não encontramos na literatura esse tipo de memória<sup>9</sup>; f) a narrativa como um processo do qual todos participamos (PORTELLI, 2000) e que consiste em construção da qual também participa o investigador. A narrativa autobiográfica, em razão da particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão**

entrevista e a pessoa entrevistada” (MOITA, 1995, p. 272). Desse modo, a arte de narrar constitui-se em “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1996, p. 205). A narrativa autobiográfica foi entendida por nós, com base em Bolívar, (2001), na tríplice dimensão de: FENÔMENO (o relato; o acontecimento), MÉTODO (de investigação) e PROCESSO (de autoconhecimento, de desenvolvimento identitário do sujeito que se narra). Essas dimensões teórico-metodológicas foram percebidas e apreendidas mediante o cruzamento dos dados empíricos que vimos obtendo com a literatura especializada e aqui sinteticamente referida. Como exemplo do até aqui exposto, evidenciado pela pesquisa que desenvolvemos, trazemos:

### **1 - Tri-dimensionalidade do tempo narrado:**

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

Esses extratos (auto)biográficos demonstram o que já afirmamos anteriormente no sentido de que a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, desde que “o trabalho da memória resgata a história, entrelaçando passado, presente e futuro no agora (PÉREZ, 2003, p. 105)”. As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não “uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

## 2 - Seletividade e reconstrutividade da memória:

podemos, na pesquisa que realizamos, identificar alguns aspectos dessa idiosincrasia da memória.

Primeiramente, uma memória não intencionalmente seletiva. Isto aconteceu em situações em que os narradores guardaram na memória fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significação relevante no momento em que os vivenciaram. Ocorreu, igualmente, com narradores de avançada idade. Lembravam-se de fatos de sua formação inicial e do início da prática docente, mas tinham enorme dificuldade de narrar fatos mais adiantados no tempo ou deles simplesmente não lembravam. Mesmo quando se utilizavam técnicas como a visualização de fotos da época em questão, o avivamento da memória era inócuo ou pouco expressivo. Nesse caso, a narrativa de alunos e de parentes mais jovens, além de documentos, auxiliava sobremaneira no preenchimento de lacunas.

Uma segunda expressão da memória seletiva ocorria quando o narrador intencionalmente selecionava a informação, ou para não lembrar fatos desagradáveis, muitos dos quais chegavam a lhe recordar situações de intenso sofrimento, ou para não declinar situações que achava não devessem vir a público.

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

## 3 - Memória “de vida compartilhada”:

a pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de um outro personagem, no caso, um de nossos educadores, imbricava a própria trajetória no relato. Esta foi, na verdade, a situação mais recorrente. Este foi um achado inédito de nossa pesquisa, pois não encontramos na literatura<sup>10</sup> esse tipo de memória. Convém, dada sua especificidade em nosso estudo, exemplificar:

Aos 4 anos de idade conheci minha madrinha, pela qual nutri, desde o primeiro momento, enorme simpatia e carinho. Através dela conheci meu padrinho Ary (um dos destacados educadores) e sua filha mais velha, Maria da Graça, que foi minha amiga e companheira durante muitos anos. Sob meu olhar de criança, todos os adultos pareciam gigantes, mas eu só saberia o quão gigantesco era meu padrinho, com o decorrer do tempo.

## **Maria Helena Menna Barreto Abrahão**

Na época em que eu o conheci eu morava na Rua João Alfredo, 823, onde hoje fica o supermercado Nacional. Os automóveis eram raros naquela época, mas meu padrinho possuía um Citroën preto, aliás, a maioria dos automóveis era preta. O fato é que, por diversas vezes, ele se dava ao trabalho de me levar de carro para uma volta na quadra, só para ver a minha felicidade de criança, como quem está desejosa de comer um doce. Na época de carnaval, que ele não gostava muito, eu e a Maria da Graça nos fantasiávamos e ele nos levava para ver o desfile realizado na Cidade Baixa.

Diversas vezes ele nos levou para comer bauru (nossa paixão), ao parque de diversões do Bom Fim, ao cinema, tudo com muita paciência e bom humor.

Depois, meus pais e eu nos mudamos para Ipanema. Em seguida eles mudaram também, onde eles residiram à Rua Gávea, 113. Muitos e muitos sábados eu e minha mãe iamos visitá-los. Quando estava chovendo eu e Maria da Graça ficávamos enfadadas, ele passava a tarde inteira jogando dominó para nos distrair. Nessa época a Maria da Glória já havia nascido e deveria ter de 1 a 2 anos. Eu ainda desconhecia a profissão do meu padrinho, mas reconhecia nele muitas qualidades e o afeto a mim dedicado.

Aos 13 anos cursando a 2ª série ginasial, decidi que cursaria a Faculdade de Matemática e só então fiquei sabendo que ele era professor de Matemática e, não convencida, fui perguntar a ele, comunicando a minha decisão. Ele todo feliz deu um largo sorriso e exclamou: "Muito bem! Se precisar de uma mãozinha, não te acanhes". Ao que eu respondi: "Não quero nem a ponta do teu dedinho, dindo". Ele fez um beicinho e fez "Hum!"

### **Da mesma forma, a esposa:**

Eu conheci o Ary em 29 de setembro de 1942, num baile de primavera realizado na SOGIPA. Eu estava com um vestido de linha azul e ele disse: "Um céu azul sem necessidade de estrelas, porque ele já é luminoso". E nunca mais deixamos de nos ver. Quando ele fez a opção pela carreira de professor, eu fiquei encantada, pois ele estava envolvido com o ato de ensinar, só não sabia o quanto de solidão que este fato me traria no futuro.

### **Sobre uma destacada educadora:**

Eu adorava a Zilah. Era uma pessoa inteligentíssima,

interessantíssima, muito modesta. A grande qualidade da Zilah que eu mais observava era que ela sempre estava bem em qualquer situação: ela se dava bem com todos, podia ser um mendigo, podia ser uma alta personalidade, ela sempre guardava aquela naturalidade, ela sempre estava à altura das pessoas. Estudamos toda a vida, no Sévigné, estudamos juntas. Zilá sempre foi uma aluna brilhante; às vésperas dos exames nós (um grupo de colegas) íamos à casa da Zilah para estudar com ela toda a matéria. Havia até fatos engraçados. A irmã Alexandra passava, para analisarmos, os versos de Camões, naquele tempo era obrigado Camões. A Zilah era um crânio. Aquelas estrofes ela analisava que era uma coisa maravilhosa! Às vezes eu copiava da Zilah e a freira dava dez para ela e dois ou três para mim. Eu não podia reclamar, pois a freira sabia que eu tinha copiado da Zilah porque eu não tinha capacidade para fazer o que a Zilah fazia (NÊMORA, prima, amiga e colega).

### **Em síntese**

A pesquisa que vimos realizando desde 1988 nos permite afirmar que narrativa tem sido a metodologia por excelência para se trabalhar com pesquisa (auto)biográfica em que se desvelam trajetórias de vida. Esse é, como já explicitado, um processo de construção/reconstrução e de ressignificações que tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória.

Das Histórias de Vida estudadas emergiram três categorias comuns a todas: Formação, Vida Profissional, Construção de Identidade. Em Formação, encontramos as subcategorias: Origem Sócio-econômico-cultural, Influência Familiar, Influência Religiosa, Educação Formal, Educação Não-formal. Em Vida Profissional, encontramos: Opção pela Profissão, Trajetória Pessoal e Profissional; Influências Sofridas e Exercidas, Educação Continuada, Produção, Distinções, Honrarias. Em Construção de Identidade as subcategorias: Identidade Pessoal e Profissional, Vida Afetiva, Concepções Pedagógicas, Concepções Filosóficas. Trabalhar essas categorias tem nos proporcionado melhor entendimento de complexas relações verificadas na História da Educação Rio-grandense e na história da profissão docente, em diferentes períodos.

As Histórias de Vida dos 24 personagens têm deixado perceber, entre outros aspectos, que os educadores selecionados, mesmo desconhecendo o referencial teórico explicitado no projeto de pesquisa relativo ao professor como profissional reflexivo-crítico-transformativo caracterizavam-se/caracterizam-se como intelectuais críticos, repensadores de sua própria prática, emoldurada por uma visão de mundo que se poderia dizer “já revolucionária”, no sentido de pensar e criar condições para uma educação e um ensino humanizantes e

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

transformadores.

Ao olharmos transversalmente as histórias de vida, estão se evidenciando elementos comuns quanto à formação dos destacados educadores, quer a formal, quer a não-formal; quer a inicial, quer a continuada, eivados de influência positiva do meio sócio-cultural, da família, da formação de cunho religioso, das idéias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria de cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional dos grandes educadores que construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (da) construção identitária de cada educador.

### Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a p. 9-23.

\_\_\_\_\_. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001b, p 13-33. (2. ed., 2004)

\_\_\_\_\_. Elementos Histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001c, p. 253-279. (2. ed., 2004)

\_\_\_\_\_. Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais em docentes. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 46, p. 7-26, mar. 2002a.

\_\_\_\_\_. Brazilian teacher education revealed through the life stories of selected great educators. **Journal of Education for Teaching – JET**, England, v. 28, n. 1, p. 7-16, 2002b.

\_\_\_\_\_. Teacher education and outstanding educators: universal characteristics. **Journal of the International Society for Teacher Education – JISTE**, USA/England. v. 8, Issue 1, p. 48-56, Jan., 2004a.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida de educadores: uma contribuição para a formação de professores reflexivos. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 11-32, jul./dez. 2004b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa (Auto)Biográfica – tempo, memória e narrativas. In:

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004c. p. 201-224.

\_\_\_\_\_. Primeiras palavras... In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004d, p. 15-26.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A aventura (auto) biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004e. p. 201-224.

ALARCÃO, I. (org.). **Os professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **Elementos de semiología**. Madrid: Comunicación, 1970.

BENJAMIN, W. **El narrador**. Madrid: Taurus, 1996.

BOLÍVAR, A. et al. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CATROGA, F. Memória e história. IN: PESAVENTO, S. J. (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2001.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FRASER, R. La formación del entrevistador. **Historia y fuente oral**. n. 3, p. 129-150, 1990.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

HENRY, B.; MOSCOVICI, S. **Problèmes de l'analyse de contenu**. Paris: Larousse, 1968.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Boston: Addison Wesley, 1969.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed. 1995.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113).

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. **Repères - Essais en Éducation**, n. 8, p. 135-190, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed. 1995.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12. (2. ed., 2004)

OLIVEIRA, W. F. de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, W. F. de. (Org.). **Imagens do professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, p. 11-24.

PASSERINI, L. Work ideology and consensus under italian facism. In: PERKS, R.; THOMSON, A. (Ed.). **Oral history reader**. New York: s. d., 1979. p. 53-62.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/FGV, 2000.

PUJADAS, J. J. **Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

QUINTANA CABAÑAS, J. M. **Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dykinson, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educación social**. Madrid: Narcea, 1994.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

SANTAMARINA, C. ; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M. ; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, J. H. ; COLBERT, J. A. Cases as catalysts for cases: inducing reflection in teacher education. **Action in Teacher Education**. XI (I) p. 44-52, 1989.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VONK, H. ; SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. **European Journal of Teacher Education**, n. 10 p. 95-110, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

LISTON, D. P. ; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización.** Madrid: Morata, 1993.

## Notas

<sup>1</sup>– ABRAHÃO (2001a).

<sup>2</sup>– ABRAHÃO (2002 a; 2004 a).

<sup>3</sup>– ABRAHÃO (2001 c; 2004 b).

<sup>4</sup>– ABRAHÃO (2002 b).

<sup>5</sup>– ABRAHÃO (2001 b; 2004 c; 2004 d).

<sup>6</sup> Base em Cabanas, Q. , 1988;1994; Giroux, 1990; Schön, D.,1992; Liston, D.P. e Zeichner, K. M., 1993; Zeichner, K. M., 1993; Carr, W. e Kemmis, S., 1988, Alarcão, I., 2003, entre outros.

<sup>7</sup> Exames de Suficiência eram exames para professores leigos, realizados entre 1950 e 1956, promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Para a prestação desses exames eram realizados, pela própria CADES, cursos intensivos de trinta a quarenta dias de preparação, tanto teórica como prática, quer da matéria específica do conhecimento em questão, quer da parte didática especial e geral. Os exames constituíam-se de provas escritas sobre a matéria e de uma prova sobre didática. A prova didática consistia em ministrar uma aula, cujo assunto era sorteado algumas horas antes. Destaca-se nos exames de suficiência a excelente preparação pedagógica desenvolvida durante o curso intensivo.

<sup>8</sup> Esse processo proporcionou e tem proporcionado profícuo diálogo com pares do país e do exterior a respeito desses elementos, o que redundou, até o presente momento, na feitura de um livro conjunto sobre esses fundamentos (ABRAHÃO, 2004 e); a realização do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, realizado em Porto Alegre, de 07 a 11 de setembro de 2004, com a participação dos autores do livro: 34 pesquisadores, do Brasil, da Espanha, de Portugal, da Itália, da Dinamarca, de Israel, da Inglaterra, do Canadá e dos Estados Unidos da América do Norte; capítulos em livro e artigos no país e no exterior; apresentações em eventos e seminários e Leituras Independentes, bem como Seminários Instrumentais de Pesquisa e de Seminários Metodológicos no Programa de Pós-Graduação na PUCRS, além de orientação de teses, dissertações e participação em bancas.

<sup>9</sup> Para os demais “tipos” de memória reconstrutiva encontramos explicitação teórica na literatura; podemos referenciar, dentre outros: Fraser (1990), Bosi (1994), Thompson (1998), Oliveira (2000), Catroga (2001), Jovchelovitch & Bauer (2002).

<sup>10</sup> Como já explicitado na nota nº 9, para os demais “tipos” de memória reconstrutiva encontramos explicitação teórica na literatura; podemos referenciar, dentre outros: Fraser (1990), Bosi (1994), Thompson (1998), Catroga (2001), Jovchelovitch & Bauer (2002).

**José Gonçalves Gondra - Marina Natsume Uekane**

**Correspondência**

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

E-mail: maria-helena@uol.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2005

Aprovado em 26 de outubro de 2005