

A Produção de Memoriais Autobiográficos
Possibilidade de inovação pedagógica.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Neuma de Sá Guedes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia
Edmerson dos Santos Reis



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Neuma de Sá Guedes

**A Prática Pedagógica de Produção de Memoriais Autobiográficos: Possibilidade de
Inovação Pedagógica**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2019

Neuma de Sá Guedes

**A Prática Pedagógica de Produção de Memoriais Autobiográficos: Possibilidade de
Inovação Pedagógica**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Maria
Fernanda B. P. Gouveia
Professor Doutor Edmerson dos Santos Reis

FUNCHAL – 2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que conduz a minha existência, e tornou possível a conclusão deste trabalho, entre idas e vindas de encantos e desencantos com uma escrita que pareceu não ter fim.

À minha família, por compreender e respeitar esse momento, sem a sua acolhida afetuosa, eu não teria conseguido vencer esta batalha.

À minha orientadora e professora da Universidade da Madeira (UMa), Fernanda Pestana Gouveia, pela compreensão que me foi concedida neste percurso, e as necessárias críticas que me fizeram avançar no rigor necessário a uma produção desta natureza.

Ao meu orientador, amigo e colega professor, Edmerson dos Santos Reis, não apenas pelas contribuições teórico-metodológicas, que me conduziram a edificar os resultados aqui apresentados, mas, principalmente, pela sua sabedoria em me devolver a autoestima no momento em que eu mais precisei.

Aos quarenta e seis alunos e nove professores, partícipes desta pesquisa, pelo privilégio de tê-los como co-autores deste trabalho.

Aos professores da UMa e colegas do mestrado com quem compartilhei experiências significativas ao longo deste processo formativo.

Aos colegas do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da UNEB com os quais venho construindo experiências de vida e de formação ao longo desses anos.

Aos meus Anjos da Guarda: Andréa, Antoneide, Aurilene, Niltinho, Pinzól, amigos e colegas professores, por vocês terem me salvado de mim, fazendo-me perceber que eu posso, sim, encerrar ciclos, por mais difíceis que eles se apresentem. Sem vocês, eu jamais teria finalizado esta dissertação.

“Ela está lá no horizonte. [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

RESUMO

Este estudo se debruça sobre o trabalho pedagógico com memoriais autobiográficos no âmbito do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas/III, da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Juazeiro-BA, buscando analisar os indícios de inovação pedagógica emergentes neste trabalho, a partir, principalmente, de três aspectos: a *experiência* pessoal de docentes e discentes com os memoriais autobiográficos; os vínculos dessa experiência com a *formação* em Pedagogia e o desenvolvimento e aprimoramento da própria prática da *escrita* acadêmica. Buscou-se compreender a natureza singular da inovação pedagógica nessas práticas, bem como as narrativas autobiográficas em forma de memoriais como dispositivos, pedagogicamente, inovadores no ensino, na pesquisa e na formação, contando com a colaboração teórica de pesquisadores da Universidade da Madeira, em Portugal, onde este estudo se situa institucionalmente, e de outros pesquisadores que oferecem suas contribuições ao tema, a exemplo de Alvin Toffler, António Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Carlos Fino, Conceição Passeggi, Dermeval Saviani, Elizeu C. Souza, Edgard Morin, Jorge Larrosa, José C. Libâneo, Marie-Cristhine Josso, Paulo Freire, Roberto S. Macedo, Thomas Kuhn, Walter Benjamin, dentre outros. A abordagem metodológica qualitativa inspirou-se na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, ancorada na etnografia, tendo como dispositivos de pesquisa a observação participante, grupos focais e entrevistas abertas. De acordo com os resultados obtidos, pôde-se afirmar que a produção de memorial autobiográfico, enquanto prática pedagógica no âmbito da formação superior, revelou-se inovadora, complexa e multirreferencial no processo de sua construção, na articulação dos saberes necessários à docência e na condição de aprimoramento da escrita acadêmica.

Palavras-chave: Pesquisa e Prática Pedagógica. Prática Pedagógica. Inovação Pedagógica. Memorial Autobiográfico.

ABSTRACT

This study focuses on the pedagogical work with autobiographical memorials within the Pedagogy course of the Department of Human Sciences/III, University of Bahia State, located in Juazeiro-BA, and seeks to analyze the evidence of pedagogical innovation emerging in this work, mainly from three aspects: the personal *experience* of teachers and students with autobiographical memorials; the links of this experience with the *education in pedagogy* ; and the development and improvement of the practice of academic writing itself. It sought to understand the unique nature of pedagogical innovation in these practices, as well as the autobiographical narratives in the form of memorials as pedagogically innovating devices in teaching, research and training, with the theoretical collaboration of researchers from the University of Madeira, in Portugal, where this study is institutional, and other researchers who offer their contributions to the theme, such as Alvin Toffler, António Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Carlos Fino, Conceição Passeggi, Dermeval Saviani, Elizeu C. Souza, Edgard Morin, Jorge Larrosa Bondía, José C. Libâneo, Marie-Cristhine Josso, Paulo Freire, Roberto S. Macedo, Thomas Kuhn, Walter Benjamin, among others. The qualitative methodological approach was inspired by the Critical and Multi-sited Ethnography search, having as research devices the participant observation, focus groups and open interviews. According to the results obtained, one can state that the production of autobiographical memorial as a pedagogical practice in the higher education has proved to be innovative, complex and multi-referential in the process of its construction, in the articulation of the knowledge necessary for teaching and as condition to the improvement of academic writing.

Key words: Pedagogical Research and Practice. Pedagogical Practice. Pedagogical Innovation. Autobiographical Memorial.

RÉSUMÉ

Cette étude se concentre sur le travail pédagogique avec des mémoires autobiographiques au cours de la pédagogie du Département des sciences humaines/III, Université de l'État de Bahia, dans la ville de Juazeiro-BA, cherchant à analyser les indications de l'innovation Pédagogique émergeant dans ce travail, principalement à partir de trois aspects: l'expérience personnelle des professeurs et des étudiants avec des mémoires autobiographiques; Les liens de cette expérience avec la formation en pédagogie et le développement et l'amélioration de la pratique de l'écriture académique. Nous avons cherché à comprendre la nature singulière de l'innovation pédagogique dans ces pratiques, ainsi que les récits autobiographiques sous la forme de mémoires tant que dispositifs, pédagogiquement, innovateurs dans l'enseignement, la recherche et la formation, en s'appuyant sur la collaboration Théorique de chercheurs de l'Université de Madère, au Portugal, où cette étude est établie institutionnellement, et d'autres chercheurs, qui offrent leurs contributions au sujet, tels que Alvin Toffler, António Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Carlos Fino, Conceição Passeggi, Dermeval Saviani, Elizeu C. Souza, Edgard Morin, Jorge Larrosa Bondía, José C. Libâneo, Marie-Cristhine Josso, Paulo Freire, Roberto S. Macedo, Thomas Kuhn, Walter Benjamin, entre autres. L'approche méthodologique qualitative a été inspirée par l'ethno-recherche critique et multi-référentielle, ancrée dans l'ethnographie, ayant comme dispositifs de recherche l'observation des participants, des groupes de discussion et des entrevues ouvertes. Selon les résultats obtenus, il a été possible d'affirmer que la production d'un mémorial autobiographique, en tant que pratique pédagogique dans le domaine de l'enseignement supérieur, s'est avérée innovante, complexe et multi-référentielle dans le processus de sa construction, dans l'articulation de Connaissances nécessaires à l'enseignement et à l'amélioration de l'écriture académique.

Mots-clés: Recherche et Pratique Pédagogiques. Pratique Pédagogique. Innovation Pédagogique. Mémorial Autobiographique.

RESUMEN

Este estudio se dedica al trabajo pedagógico con memoriales autobiográficos en el ámbito del curso de Pedagogía del Departamento de Ciencias Humanas/III, de la Universidad Estatal de Bahía, en la ciudad de Juazeiro-BA, buscando analizar los indicadores de innovación pedagógica emergentes en este trabajo, partiendo, principalmente desde tres aspectos: una experiencia personal de profesores y estudiantes con memoriales autobiográficos; los vínculos de la experiencia con la formación en pedagogía; y el desarrollo de la mejora de la propuesta práctica de escritura académica. Se buscó la naturaleza única de la innovación pedagógica en las prácticas, así como las narrativas autobiográficas por medio de los memoriales como dispositivos pedagógicos innovadores en la enseñanza, la investigación y la formación, con la contribución teórica de investigadores de la Universidad de Madeira, Portugal, la institución donde se encuentra este estudio, y también con la contribución de otros investigadores de los cuales ofrecen contribuciones al tema, a ejemplo de Alvin Toffler, António Nóvoa, Bonaventura de Sousa Santos, Carlos Fino, Conceição Passeggi, Dermeval Saviani, Elizeu C. Souza. Edgard Morin, Jorge Larrosa, José C. Liberto, Marie-Cristhine Josso, Paulo Freire, Roberto S. Macedo, Thomas Kuhn, Walter Benjamin, entre otros. La metodología cualitativa se inspiró en la investigación Etnográfica Crítica y Multirreferencial, anclada en la etnografía, teniendo como dispositivos de investigación una observación participativa, grupos focales y entrevistas abiertas. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que la producción de memorial autobiográfico, como práctica pedagógica en el contexto de la educación superior, se reveló innovadora, compleja y multirreferencial en el proceso de su construcción, en la articulación de los conocimientos necesarios para la enseñanza y en la condición de mejorar la redacción académica.

Palabras clave: Investigación y Práctica Pedagógica. Práctica Pedagógica. Innovación Pedagógica. Memorial autobiográfico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	–	Aluno
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIE	–	Centro de Investigação em Educação
CIPA	–	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
DCH	–	Departamento de Ciências Humanas
IFESP	–	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P	–	Professor
PPC	–	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	–	Pesquisa e Prática Pedagógica
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	–	Tecnologia da Informação e Comunicação
UMa	–	Universidade da Madeira
UNEB	–	Universidade do Estado da Bahia
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	ii
Epígrafe	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Résumé.....	vi
Resumen.....	vii
Lista de abreviaturas e siglas.....	viii
Sumário.....	ix
1 INTRODUÇÃO	11

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO UMA QUESTÃO PARADIGMÁTICA.....	17
2.1 Contextualizando a Inovação Pedagógica	17
2.2 Inovação Pedagógica e Visões Paradigmáticas	18
2.2.1 <i>Conceituando paradigma</i>	19
2.2.2 <i>Do paradigma dominante ao paradigma emergente</i>	21
2.2.3 <i>Aprofundando a reflexão sobre paradigma a partir da complexidade</i>	22
2.3 A Transição Paradigmática da Ciência e suas Implicações na Educação.....	24
2.4 A Inovação Pedagógica e o Contexto da Crise Paradigmática.....	29
3 MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	42
3.1 Refletindo Sobre Memória.....	42
3.2 Narrativas e a Abordagem (Auto)Biográfica como Pesquisa e Formação.....	48
3.3 Memoriais e as Experiências de Ensino, Pesquisa e Formação.....	58
3.3.1 <i>Memorial acadêmico: uma tradição da universidade brasileira</i>	60
3.3.2 <i>Memorial de formação e suas possibilidades</i>	63

PARTE 2
PERCURSO METODOLÓGICO

4	A ITINERÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO: INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	68
4.1	A Pesquisa Qualitativa e a Etnopesquisa	69
4.2	A Etnografia como Opção Metodológica de Estudo.....	72
4.3	Dispositivos da Pesquisa para Produção e Recolha de Dados	73
4.3.1	<i>Observação participante</i>.....	73
4.3.2	<i>Grupo focal</i>.....	76
4.3.3	<i>Entrevista aberta</i>.....	78
4.4	Lócus da Investigação	79
4.5	Os Sujeitos Partícipes da Pesquisa.....	80
4.5.1	<i>Caracterização dos professores partícipes da pesquisa</i>	80
4.5.2	<i>Caracterização dos alunos partícipes da pesquisa</i>	81
4.6	Procedimentos de Análise de Dados no Processo de Pesquisa	83

PARTE 3
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5	DIALOGANDO COM A REALIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRODUÇÃO DOS MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS	86
5.1	Dimensão da experiência na produção do memorial autobiográfico: professores e alunos re(des)velando o processo de iniciação às narrativas de si	88
5.2	Dimensão da formação na produção do memorial autobiográfico: <i>narrar-se</i> para iniciar o <i>vir-a-ser</i> pedagogo.....	988
5.3	Dimensão da escrita acadêmica na produção do memorial autobiográfico: o ator tornando-se autor na percepção dos sujeitos da pesquisa	1088
	CONCLUSÕES.....	120
	REFERÊNCIAS	121
	ÍNDICE DO CONTEÚDO EM CD	130

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realização deste trabalho de pesquisa que toma como objeto de investigação a prática de produção de memoriais autobiográficos como possibilidade de inovação pedagógica emerge das experiências como docente no curso de licenciatura em Pedagogia, no Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Juazeiro-BA, e da problematização dessas, como discente, nos Seminários de Acesso ao Mestrado em Ciências da Educação (MCE), na linha Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira (UMa), realizados no município de Petrolina-PE. Dessa forma, investigar a produção de memoriais autobiográficos como prática pedagógica nos remete à Minayo (1996) para quem um problema de pesquisa surge a partir da vida prática, e, portanto, “as escolhas do tema e do contexto de estudo [devem emergir] de interesses e circunstâncias históricas e socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (p. 93).

Reitero, portanto, o pensamento da autora uma vez que os propósitos desta investigação são de natureza objetiva e subjetiva, em razão da minha condição de sujeito pesquisador, com total implicação¹ na problemática investigada, o que justifica não apenas a escolha deste tema, como também do *locus* da pesquisa e dos sujeitos investigados. Aqui, a implicação é tomada na perspectiva político-epistemológica compartilhada por Macedo (2012, p. 43) “como um modo de criação de saberes” assumido e compartilhado por sujeitos que não se contentam em apenas interpretar o real, mas que nele mergulham² para realizarem as intervenções necessárias. Considero que “estar implicado na pesquisa significa desenvolvê-la ‘por dentro’, com a própria subjetividade”, como nos revela Nogueira (2013) a partir de pesquisas sobre sua práxis pedagógica.

Importa ressaltar que a minha trajetória profissional teve início como professora da Educação Básica, inicialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente, apenas no Ensino Médio, com a disciplina Língua Portuguesa, na rede pública do estado de Pernambuco, visto ser licenciada em Letras e em Pedagogia. No ensino superior, a minha experiência como docente teve início no curso de Pedagogia em tela, no qual ingressei para

¹ Segundo Macedo (2012) à luz de Ardoino a implicação, como conceito, explicita os vínculos que constituímos e ao mesmo tempo nos constituem, quando nos relacionamos e subjetivamos nossas realidades com esses vínculos. É a forma pela qual nossa existência se implica e é implicada a crenças, desejos, projetos, conscientes ou não.

² Mergulhar é uma expressão empregada pela pesquisadora Nilda Alves para apreender sentidos e significados das práticas educativas no cotidiano.

lecionar a disciplina Língua Portuguesa. Contudo, atualmente, exerço a docência nas áreas de Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação nesse mesmo curso, não por iniciativa própria, mas em consequência de uma necessária reforma curricular³ realizada em 2004, a qual resultou na exclusão da disciplina Língua Portuguesa do currículo do curso, apesar da resistência de parte da comunidade acadêmica. O novo currículo do curso, conforme tendência contemporânea no campo da Pedagogia, privilegiou a pesquisa como eixo da formação docente, outorgando a esta a centralidade no currículo.

Assim, na sua estrutura curricular, oferta-se a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) do 1º ao 4º semestre letivo, ou seja, PPP I, PPP II, PPP III e PPP IV. O documento de 2004 do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ainda em vigência, assevera que:

Na formação do pedagogo a pesquisa será um dos princípios que nortearão o curso, a partir do componente Pesquisa e Prática Pedagógica-PPP. As atividades de pesquisa, prática e estágio neste curso de Pedagogia estão pensadas na perspectiva de serem articuladoras do currículo, de forma permanente e integrada. A ideia é que os alunos possam vivenciar produções teórico-práticas ao fazer observações, análises, coleta de dados, relatórios e artigos, tematizando a prática. O objetivo maior é propiciar aos alunos e professores, problematizarem aspectos da educação formal, não-formal e informal.

A ideia era e, continua sendo, a pesquisa transversalizar o curso com a efetiva contribuição do componente curricular PPP a quem cabe fornecer o referencial teórico-metodológico para que o aluno seja capaz de desenvolver sua competência intelectual visando o domínio dos instrumentos metodológicos necessários à leitura, compreensão, e sistematização das informações emergentes em uma dada realidade socio-educacional.

Mas, se por um lado houve consenso da necessidade dessa reforma curricular, com a inclusão de novas disciplinas, dentre essas PPP, por outro, houve muitas discordâncias quanto à exclusão do currículo da disciplina Língua Portuguesa, fundamentada essencialmente, naquela ocasião, em dois argumentos apresentados pelo segmento docente: o primeiro, de que os alunos, ao ingressarem em um curso superior por meio de exame vestibular, dominam as habilidades de leitura e escrita, já que essa é condição primeira para sua aprovação nesse processo seletivo. Sendo assim, eles estariam aptos a ler e escrever qualquer tipo de texto e em qualquer gênero. O segundo, sob a premissa de que todo professor universitário tem o domínio da escrita, mais especificamente do gênero acadêmico-científico, independente da sua formação e das disciplinas por ele ministradas no curso. É óbvio que a escrita é um dos instrumentos de trabalho imprescindível para o desempenho profissional de

³ Reforma curricular ocorrida nos cursos de graduação, na modalidade licenciatura, que têm por finalidade formar professores aptos a lecionar da educação infantil à educação básica, em cumprimento à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

qualquer professor e, espera-se que, muito mais para o professor universitário, que tem como traço da identidade profissional o ensino e a pesquisa. Subjaz, portanto, o entendimento de que é da competência de todos os docentes universitários a inserção dos alunos da graduação nas práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos, ampliando-lhes as competências e habilidades necessárias às diversas situações comunicacionais no ambiente universitário, sendo essas, portanto, as razões apresentadas para a exclusão da disciplina Língua Portuguesa do currículo do curso de Pedagogia.

Nesse contexto em que a escrita ganha centralidade nas discussões sobre o curso, diversas iniciativas pedagógicas de caráter interdisciplinar começam a ser experienciadas no âmbito do componente curricular PPP, com o intuito de por em prática e fazer valer o PPC de Pedagogia ancorado nos princípios de flexibilização, diversificação e contextualização da formação. Assim, uma multiplicidade de ações pedagógicas coletivas, visando romper o cerco da disciplinaridade, foi sendo desenvolvida, a exemplo de seminários temáticos organizados interdisciplinarmente ao final das unidades letivas, escritura de diários reflexivos das aulas ministradas, e ainda a produção de narrativas autobiográficas, em forma de memoriais, sobre a trajetória de escolarização, inicialmente, sob a coordenação de um professor de PPP e a efetiva participação de um grupo de docentes, do qual faço parte desde o seu início, e que atua junto aos alunos produtores desses memoriais, nos seus primeiros anos de formação inicial, no curso de Pedagogia.

Emergem, portanto, da ambiência da produção de memoriais autobiográficos as constantes queixas dos professores sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura e, principalmente, à escrita de textos, precipuamente, nos moldes acadêmico-científicos, *a priori* causando empecilhos ao desempenho deles nas diversas disciplinas, como consequência dos constrangimentos que enfrentam ao lidarem com os gêneros textuais de domínio acadêmico.

Em razão dessa realidade, e considerando o debate contemporâneo sobre a necessidade da inovação curricular, a comunidade acadêmica do DCH/III, sob a coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia do DCH/III, elaborou uma nova proposta de reforma curricular, que se encontra tramitando nas instâncias acadêmicas da universidade, em substituição ao atual Projeto Pedagógico do Curso, na qual, mais uma vez os dois componentes curriculares Língua Portuguesa e Pesquisa e Prática Pedagógica ocupam boa parte das discussões que fundamentaram essa nova proposição curricular. O primeiro, a ser incluído novamente no currículo do curso, substanciado nos Novos Estudos do Letramento; já o segundo, a aposta é no redimensionamento das suas ementas objetivando assegurar a

interdisciplinaridade que é a possibilidade de integração das diferentes áreas do saber, agregando-as às diversidades culturais, bem como a instrumentalização dos alunos para a pesquisa pedagógica.

O certo é que, inicialmente, foram essas questões inscritas na problemática do currículo que escolhi, inicialmente, como objeto de estudo e de pesquisa ao cursar os primeiros Seminários de Acesso ao Mestrado em Ciências da Educação, na linha Inovação Pedagógica. Contudo, o conceito de inovação apreendido nas discussões sobre a necessidade de uma nova reestruturação curricular, vinculado essencialmente à mudança, principalmente, quando relacionada à reforma de currículos ou às tecnologias da informação e da comunicação, e mesmo a procedimentos didáticos de ensino, foi gradativamente sucumbido, por se encontrar na contramão do que a referida linha de pesquisa defende.

Nesse sentido, à medida que os Seminários foram acontecendo, a concepção de inovação pedagógica, concebida aprioristicamente, foi sendo desconstruída e reconstruída, pois, conforme Fino (2008, p. 2): “[...] a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo, sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas”. Não obstante ser possível investigar a existência de inovação pedagógica em uma proposta curricular de um curso de graduação, fui convencida de que essa deve ser investigada é no efetivo exercício das práticas pedagógicas, além do que, segundo Sousa (2000a, p. 1):

As alterações curriculares para a inovação pedagógica, como a criação de novas metodologias ou áreas de investigação ou projecto, a determinação de novos objectivos, de novas metodologias ou a introdução das tecnologias de informações e comunicação nas escolas, por exemplo, correm o risco de não vingar se não houver uma aposta simultânea na preparação dos Professores.

Corroborando com essas ideias e convicta de que o currículo com reforma ou sem reforma mais atrapalha do que ajuda os processos pedagogicamente inovadores, especialmente, na ausência de uma política de formação de professores que tem o chão da escola como espaço primordial de sua atuação profissional e considerando que “a inovação dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo” (FINO, 2000, p. 2), decidi por mergulhar nas experiências vivenciadas não apenas por mim, mas também por um grupo significativo de professores e alunos que, há mais de uma década, através da escrita de

si aguçam lembranças e recordações e constroem a memória da sua trajetória de escolarização e, conseqüentemente, do *vir-a-ser*⁴ pedagogo, conforme mencionado no início desta seção.

E como pesquisar exige interrogar-se, visto que a “investigação é sempre interessada” (SOUSA, 2000b, p. 39), nesse entrecruzamento de práticas formativas mediadas pelos memoriais autobiográficos, fundamos esta questão de pesquisa: a prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos se constitui (ou não) inovação pedagógica no âmbito do curso de Pedagogia?

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa e encontrar respostas a essa questão norteadora, foi definido como objetivo geral: identificar indícios de inovação pedagógica na prática de produção de memoriais autobiográficos, no curso de Pedagogia do DCH-UNEB, em Juazeiro – BA. Quanto aos objetivos específicos buscou-se: conhecer as percepções de discentes e docentes a respeito da produção de memoriais autobiográficos na formação do pedagogo; identificar as implicações do uso dos memoriais autobiográficos como artefatos pedagógicos para o desenvolvimento da escrita acadêmica; descrever experiências de inovação pedagógica na produção de memoriais autobiográficos no âmbito do curso; compreender a natureza da inovação pedagógica na prática de produção dos memoriais autobiográficos.

Para tanto, faço minhas as palavras de Bicudo (1997, p. 35) ao dizer que “a preocupação central dessa trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo”. Assim, a perspectiva metodológica assumida foi a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, inspirada na etnopesquisa concebida por Macedo (2000), a qual é demonstrada na quarta seção. Os instrumentos para a coleta de dados ocorreram por meio da observação participante, entrevistas abertas e grupos focais. Para análise e interpretação das informações, foi adotada a triangulação de dados enquanto procedimento que se utiliza das fontes empíricas e teóricas, possibilitando as relações entre o objeto de pesquisa e seus contextos em uma perspectiva dialógica e ampliando as reflexões sobre o fenômeno estudado, a saber a prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos no contexto de um curso de Pedagogia.

Cabe-me, por fim, apresentar de modo sucinto a estrutura desta dissertação organizada em cinco seções, incluindo esta primeira que é a introdução. Na segunda seção intitulada, Inovação pedagógica enquanto uma questão paradigmática, é apresentada uma densa discussão sobre essa temática com base nos autores de referência dessa linha de

⁴ Expressão empregada pelo professor 9 na sua primeira proposição do projeto Memórias e Trajetórias de Escolarização.

pesquisa, evidenciando a concepção de inovação pedagógica defendida por Fino (2006, 2008, 2011, 2016), Sousa (1997, 2000, 2007), Brazão (2008) e Toffler (1970, 1980). A terceira seção, Memorial autobiográfico na perspectiva da inovação pedagógica, apresenta as discussões teóricas que fundamentaram a autorreflexão da experiência aqui investigada. Para tanto, foram aprofundados estudos sobre memória, histórias de vida, narrativas autobiográficas, na forma de memoriais, ampliando as possibilidades de trabalhar com esses dispositivos no ensino, na pesquisa e na formação de professores. A quarta seção, A itinerância da investigação: inspirações e escolhas dos caminhos metodológicos, traz esclarecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, com seus dispositivos para coleta de dados, caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa e pistas da estratégia de análise utilizada. Na quinta seção, Dialogando com a realidade: a prática pedagógica da produção dos memoriais autobiográficos, são evidenciados os resultados obtidos a partir da investigação empírica no entrecruzamento de práticas metodológicas de pesquisa, coleta de dados e reflexões teóricas. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os apêndices relativos à pesquisa empírica.

2 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO UMA QUESTÃO PARADIGMÁTICA

Nesta seção, será apresentada parte da pesquisa teórica realizada para fundamentar este trabalho de pesquisa, compreendendo que a produção do conhecimento não é uma realização isolada; ao contrário, resulta do esforço coletivo da comunidade científica que, incessantemente, busca corroborar ou refutar conhecimentos sobre um determinado fenômeno, uma dada realidade, um tema em estudo. Assim, qualquer trabalho de pesquisa exige que o pesquisador se situe nesse processo, analisando, criticamente, o estado atual do conhecimento no seu campo de investigação para que as escolhas epistemológicas e teórico-metodológicas resultem de fontes confiáveis e que possam iluminar o percurso a ser trilhado, o qual tem início com a definição da questão de pesquisa até a interpretação dos resultados. Por isso mesmo, a construção teórica de uma investigação não é um empreendimento fácil, por implicar a escolha de teorias elaboradas por outros e, na sistematização dessas, pelo pesquisador.

Nesse sentido, a intenção foi evidenciar que a inovação pedagógica enquanto campo de pesquisa, aqui no Brasil, tem se fortalecido e se desenvolvido em um *continuum* nesses últimos 15 anos, com a colaboração de pesquisadores que realizaram seus estudos de mestrado e/ou doutorado na UMa, na perspectiva sugerida por Sousa e Fino (2007, p. 7), que é “dotar o sistema educativo com quadros aptos a intervir no interior e no exterior das escolas como verdadeiros agentes de inovação e de mudança”.

2.1 Contextualizando a Inovação Pedagógica

Compreender a inovação pedagógica enquanto mudança paradigmática implica situá-la no âmbito das práticas educativas e pedagógicas, ou seja, em um contexto social mais amplo considerando concepções, teorias e práticas que as perpassam e atravessam o tempo, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Por isso, urge refletir criticamente sobre as céleres e profundas mudanças em que a sociedade mundial se encontra mergulhada neste início de século, tanto nos âmbitos socioeconômico e político, quanto no da Educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, como também na natureza das relações entre esses diferentes âmbitos, atingindo todas as áreas do conhecimento e impondo imensos desafios à educação, à escola e aos educadores. Beilerotti (1985 *apud* LIBÂNEO, 2007), afirma que estamos vivendo em uma sociedade genuinamente pedagógica.

Tudo isso reforça a atualidade da assertiva de Alvin Toffler (1928-2016) ao anunciar “a morte da permanência”, na sua obra *Choque do Futuro* (1970), alertando para a importância das necessárias e urgentes mudanças sociais e culturais, em razão da rapidez com que bens materiais e simbólicos se tornam obsoletos nesta sociedade pós-moderna, ou na modernidade líquida como diz Zygmund Bauman (1997). O certo é que nos encontramos sob a égide do discurso da crise de paradigmas, expressão que se tornou uma categoria compreensiva para uma diversidade de fenômenos.

Para Toffler (1970), ainda que a sociedade disponha do legado de séculos de desenvolvimento econômico, cultural e social, a realidade atual exige uma reorganização radical e total sobre a produção e distribuição de conhecimento e dos símbolos usados para sua comunicação. Daí, a imprescindibilidade da mudança que, para o autor, não é simplesmente necessária para a vida, ela é a própria vida.

Essa realidade exige dos atores sociais, principalmente, daqueles envolvidos no processo educacional, da gestão governamental à sala de aula, outro modo de se conceber e se praticar a educação, a pedagogia, a escola e demais instituições educativas como consequência das transformações radicais no mundo do trabalho, da cultura, da política e dos seus impactos sociais e psicológicos e das possibilidades de adaptação da sociedade a essas mudanças impregnadas pela imprevisibilidade e pela incerteza.

2.2 Inovação Pedagógica e Visões Paradigmáticas

Compreende-se que o desafio posto para os investigadores interessados nessa linha de pesquisa, sejam esses alunos do mestrado e do doutorado ou os professores que nela atuam, é interpretar, compreender e ampliar os significados e campo da inovação pedagógica (FINO, 2008a) no contexto de profundas transformações e aceleradas mudanças. Daí a relevância e a pertinência do que nos instiga o autor ao discorrer sobre a perspectiva da inovação:

Se quisermos colocar a questão em termos de ruptura, no sentido que Khun (1962) atribui à ruptura paradigmática, a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. Neste caso, descontinuidade relativamente ao velho e onnipresente paradigma fabril, tal qual é descrito por Toffler (1970) e Gimeno Sacristan (1985) e acontece localmente; isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança (FINO, 2008a, p. 1).

Ao associar a inovação pedagógica à ruptura paradigmática, o autor provoca reflexões sobre a crise que assola o paradigma fabril, fundamento básico do modelo de

educação e escola concebido na Modernidade, desafia-nos a compreender e interpretar os significados atribuídos ao próprio termo paradigma, na perspectiva de que os fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da inovação pedagógica possam ser, efetivamente, compreendidos conforme perspectivas anunciadas no âmbito dessa linha de investigação.

No contexto educacional, especialmente em se tratando dos sistemas de ensino, o termo paradigma é utilizado por educadores, seja nos encontros de formação, nos planejamentos de ensino, nas reuniões administrativas e pedagógicas, nas salas de aula; na escola e também fora dela, seja nas rodas de conversas informais. Mas, afinal de contas: O que é paradigma? Para que serve? Qual relação entre paradigma e inovação pedagógica, ou melhor interrogando, entre paradigma e práticas pedagogicamente inovadoras?

Iniciemos, pois, refletindo sobre o termo “paradigma”, que se origina do grego *parádeigma* e, conforme Marcondes, (2007) numa visão filosófica pode ser compreendido tanto segundo a acepção clássica, à luz de Platão, quanto na concepção moderna apresentada pelo norte-americano Tomas Samuel Kuhn (1922-1996), que introduziu e consagrou o termo paradigma na literatura científica a partir da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1992). Ainda de acordo com Marcondes (2007, p. 16), “na visão platônica, um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”. Nesse caso, é um modelo eterno e invariável do qual participam as coisas sensíveis, isto é, o protótipo do mundo sensível em que vivemos. Portanto, paradigma é um pressuposto filosófico constituído de valores, crenças, preconceitos e que se encontra nesse universo abstrato, geralmente incorporado pelos seres humanos, espontaneamente, sem quaisquer reflexões críticas.

Reservadas as diferenças, são evidentes os aspectos comuns entre a concepção platônica e a kuhniana, especialmente, no tocante ao seu caráter exemplar, modelo a ser seguido; na acepção de Kuhn, essa função normativa comporta o conjunto de teorias, métodos e técnicas de investigação compartilhadas por grupos de cientistas e, assim, o paradigma tanto é o modo de se praticar ciência, como aquilo que resulta dessa prática, quer dizer, as soluções aos problemas concretos.

2.2.1 Conceituando paradigma

O epistemólogo Kuhn (1992) fez uma ampla e densa discussão sobre o termo que, originalmente, referia-se apenas à ciência, ou seja, a um modo bem específico de se praticar a atividade intelectual, mas, posteriormente, adquiriu uma dimensão incomensurável, e segundo

o autor, “o estudo dos paradigmas [...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde” (p. 31).

Essa convergência está em consonância com o objetivo central desta pesquisa, que é compreender a natureza da inovação pedagógica no contexto das práticas de produção dos memoriais autobiográficos, tendo como referência os estudos de Josso (2004) e Souza (2006) que compreendem as narrativas de si na perspectiva da pesquisa-formação, em que o pesquisador é aprendiz inseparável do trabalho pedagógico realizado em quaisquer das possibilidades de entradas proporcionadas pela matriz de pensamento científico, que fundamenta essa abordagem teórico-metodológica de produção do conhecimento pedagógico contemporâneo.

Quando um paradigma se estabelece e se consolida, ele só deixa de ser essa referência, que orienta e faz compreender aspectos da realidade, quando é refutado e é substituído por outro, pois, de acordo com Kuhn (1992), “rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência” (p. 109). O autor compreendeu “a ciência” amparada no conjunto de ideias, métodos e técnicas da Ciência Moderna instaurada nos idos dos séculos XVI e XVII, e que atingiu seu apogeu nos dois séculos vindouros, com seus pressupostos epistemológicos centrados no pensamento newtoniano-cartesiano. Considerando essas características da ciência, Kuhn (1992, p. 218) definiu paradigma:

[...] de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

De um modo geral, a crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas; contudo, as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas, conforme nos diz o epistemológico em tela, “[...] consideraremos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUHN, 1992, p. 125).

Esse autor não defendeu nenhuma mudança de paradigma, nem tampouco uma revolução científica, assim como também não defendeu a ciência convencional, o que nos conduz a depreender do seu posicionamento é que ele estimulou uma reforma do modo de conceber a história da ciência, a partir da concepção de paradigma enquanto ruptura paradigmática.

2.2.2 Do paradigma dominante ao paradigma emergente

Boaventura Sousa Santos (2002) utiliza o termo “paradigma”, partindo de uma abordagem mais ampliada, extrapolando o domínio do conhecimento científico, e por isso compreende e caracteriza os tempos atuais como um período de crise paradigmática em que estão sendo desconstruídos não apenas os fundamentos teórico-metodológicos da ciência moderna, mas, principalmente, a concepção de modernidade fundada nos valores originários das premissas ideológicas da racionalidade iluminista, positivista, newtoniana-cartesiana, que emergiu da Revolução Científica do século XVI, baseando-se nas ciências naturais e que, no século XIX, estendeu-se às ciências sociais emergentes, tornando-se um modelo global.

Denominado pelo autor de paradigma dominante, mas também reconhecido como paradigma tradicional, conservador ou paradigma da simplicidade considera como conhecimento verdadeiro, apenas aquele originário da aplicação dos seus princípios epistemológicos e de suas orientações metodológicas.

Nesse sentido, segundo o autor em tela, a transição paradigmática originária da sua crise não está concluída, e esse modelo de racionalidade científica - ainda que admita a diversificação conceitual e metodológica interna -, é um modelo que não tolera o senso comum e as humanidades e nega o caráter racional às demais formas de conhecimentos que não seguirem seus preceitos teórico-metodológicos. Daí a máxima do autor de que o saber que não considera os outros saberes do mundo é um conhecimento desencantado e triste.

Diante do exposto, e considerando outros tantos sinais da crise que atravessa o modelo de ciência ainda em voga, isto é, o paradigma dominante e das indagações de qual será o novo paradigma, Santos afirma (2002, p. 37):

[...] a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Esse novo paradigma pós-moderno, ou melhor, a configuração do paradigma emergente ampara-se em quatro teses apresentadas por Santos (2002), quer sejam: a) todo conhecimento científico-natural é científico-social (novo modelo de ciências a partir da inter-relação entre ciências naturais e ciências sociais); b) todo conhecimento é local e total (associa-se a Teoria de Sistemas e revela-se pela transdisciplinaridade e interdisciplinaridade);

todo conhecimento é autoconhecimento (outro modelo de relação entre sujeito e objeto); d) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (senso comum permite que as diversas formas de conhecimento interajam entre si).

Se, por um lado, a ciência moderna rejeitava o senso comum, por ser “superficial, ilusório e falso” (SANTOS, 2002. p. 16), por outro, a ciência pós-moderna além de valorizar o senso comum por compreender que nenhum conhecimento deve ser desprezado, promove a interação entre os diversos tipos de conhecimento, por considerar necessário o diálogo entre conhecimento científico e senso comum na perspectiva de uma nova racionalidade. Nesse sentido, “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”, como afirma Sousa Santos (2002, p. 17).

2.2.3 Aprofundando a reflexão sobre paradigma a partir da complexidade

O filósofo Edgar Morin se inspirou na concepção de paradigma de Thomas Kuhn, sem, contudo, se restringir ao saber científico, ao contrário, expandiu-a para todo conhecimento, todo pensamento, todo sistema noológico⁵. Nesse sentido, nas palavras de Morin (2006, p. 26), “o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é supraconsciente”. Daí, a sua tese de que “somente o *paradigma complexo* de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica”. Em resposta ao questionamento a respeito do que é complexidade, Morin (2006, p. 272) argumenta:

À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas ainda, a complexidade se apresenta como traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...

Essa complexidade do real postulada pelo autor como um novo paradigma na organização do conhecimento é como um tecido constituído de modo heterogêneo e inseparável, e que se revela na intuição acerca da incompletude, do inacabamento e da

⁵ O que é *noologia*: s.f. - ciência que estuda a interação entre a vida psíquica e a espiritual.

parcialidade de todo conhecimento. Ocupa-se da reflexão sobre fenômenos nos quais interage uma diversidade de fatores dantes inimagináveis: princípios de regulação e de desequilíbrios, contingência e determinismo, criação e destruição, ordem e desordem.

É fato que, cada vez mais, surgem críticas ao paradigma da simplificação, que pode ser resumido em duas palavras: disjunção porque separa o que está ligado, com a intenção de explicitar ideias claras e distintas, e redução por unificar o que é diverso, organizando as ideias de maneira a recriar o complexo a partir do simples.

Enquanto teoria pedagógica, a complexidade aliada à transdisciplinaridade integra o debate sobre a crise da/na educação e, apesar de se encontrarem em processo de construção, aqui no Brasil, como em outros países, já há um interesse muito grande por parte dos educadores, sejam esses dedicados à pesquisa ou apenas às atividades de magistério que referenciam suas práticas pedagógicas nos seus conceitos, na perspectiva da superação de concepções simplificadoras e descontextualizadas, configurado na cultura escolar fabril constituída e instituída desde o prenúncio da revolução industrial, e que de tempos em tempos é acometida por modismos por meio do currículo escolar, das suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino e a aprendizagem.

A relação entre os pressupostos da complexidade e a proposição de uma prática pedagógica inovadora e compatível com as mudanças da sociedade é elemento fundamental para os processos formativos nos cursos de formação de professores. Daí a importância de compreender que o pensamento complexo de Morin extrapola a teoria kuhniana quanto à evolução do conhecimento científico, visto que, na sua tese, esse conhecimento além de crescer, de ser ampliado também se transforma por meio de rupturas que ocorrem na transição de uma teoria à outra.

Entretanto, não existe uma teoria da complexidade em sua obra, mas o processo de complexificar a concepção mutilante de teoria. A teoria é o ponto de partida, mas não o de chegada. A concepção de pensamento complexo apresenta uma variedade de circunstâncias que “progride as ciências, quando rompe o isolamento entre as disciplinas” (MORIN, 2000, p. 112). Assim, entendemos que as abordagens de Morin e Santos abrem espaço para a reflexão sobre o conhecimento por meio de outros discursos e outras práticas que não apenas o da racionalidade científica, o que possibilita a construção, no campo pedagógico, de um novo pensamento fundado na heterogeneidade, na interação por suas infinitas possibilidades.

Destarte, as perspectivas de Thomas Kuhn, Edgard Morin e Boaventura Sousa Santos sinalizam uma ruptura com as ideias estabelecidas na Ciência, com total influência nas demais áreas do conhecimento e, em especial, na Educação.

2.3 A Transição Paradigmática da Ciência e suas Implicações na Educação

A escola nasceu e se desenvolveu no contexto das práticas educativas que ocorrem no âmbito da política econômica, científica e cultural de qualquer sociedade, indicando, assim, o fenômeno da interdependência entre educação, sociedade e escola, desses com a história e com o modo pelo qual os indivíduos se relacionam para produzir a sua existência. Aranha (1988) argumenta que “a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, e a prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica” (p. 50). Assim, o processo educativo é constituído em cada contexto social, histórico, político e cultural em um determinado tempo e lugar, cumprindo sempre uma função que lhe é determinada pela sociedade.

Toffler em sua obra *A Terceira Onda* (1980) aborda a história da humanidade configurada em ‘ondas’ de mudança. Ao discorrer sobre a primeira onda, aquela que se desenvolveu assentada na enxada e que representa a passagem da civilização primitiva para o ciclo agrário, ou seja, a revolução agrícola, ele nos lembra que essa onda levou milhares de anos para se esgotar, e que o seu desenvolvimento se deu a partir da mão de obra escrava, sem instrução, que não requeria educação sistematizada, sendo esta, por milhares de anos, privilégio exclusivo dos detentores do poder entrelaçados nos âmbitos religioso, econômico e político.

Nesse sentido, antes de abordarmos a segunda onda, apresentaremos algumas das características da primeira. Para tanto, recorreremos às reflexões de Aranha (1988), pois que, se na Antiguidade oriental o poder encontrava-se concentrado na classe dos guerreiros e sacerdotes, e a grande massa de escravos e servos dedicada às atividades manuais era totalmente excluída do acesso ao saber, na Antiguidade clássica, tanto na Grécia, com suas Cidades-Estado, como em Roma, com sua Pólis, a institucionalização da educação esteve a serviço dos dominantes, dos privilegiados. O fato é que a ideia de escola, desde a sua gênese, não goza de um valor em si mesma; ao contrário, reveste-se, sempre, de uma ou de várias funções que lhes são atribuídas socialmente.

Ainda segundo estudos de Aranha (1988), com a queda do Império Romano, na Idade Média, as escolas desapareceram, e a Igreja Católica, revestida do poder total, uniu pela fé distintos reinos bárbaros, disseminando a crença de que o conhecimento, revelado por Deus, estaria nas sagradas escrituras. No Renascimento, meados do século XVI, houve a primeira proposta para implantação da instrução universal por iniciativa de Lutero e Melanchthon, iniciadores da Reforma Protestante e conhecedores da importância da educação

como instrumento para divulgação da Bíblia; por isso, a defesa da instrução para todos ser assumida pelo Estado, conforme pensamento da burguesia nascente, que rejeitou a escola medieval de inspiração religiosa e, excessivamente, contemplativa e reivindicou uma escola realista e adaptada ao mundo em transformação.

Conforme Toffler (1980), essa realidade em mudança é consequência da segunda onda estruturada na linha de montagem e no apito da fábrica, a qual desencadeou a Revolução Industrial com duração entre um a dois séculos, demandando mão de obra especializada para operar as máquinas instaladas nas indústrias. Por isso, a educação se fez necessária para o maior número de trabalhadores, afinal, essa nova ordem social necessitava, segundo Fino (2001, p. 1), de “um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar”.

A concepção de educação fabril de Toffler pode ser identificada na Pedagogia do Oprimido de Freire (1983), que problematizou a concepção bancária de educação como instrumento de opressão - à semelhança do modelo escola fabril -, em que o professor deposita conhecimentos e os educandos apenas recebem em forma de depósitos. Nas palavras de Freire (1983, p. 41), “a educação bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas as certezas que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isso, mistifica a realidade”.

Assim, a institucionalização da escola pública, laica e o aperfeiçoamento de uma legislação referente à sua obrigatoriedade e organização administrativa, tendo como referência o modelo da burocracia industrial, tornaram-se o caminho mais seguro para a manutenção do *status quo* da nova classe dominante, formada pela burguesia emergente, como também serviu, essencialmente, para acalmar a classe trabalhadora, moldando-a, conforme necessidades e exigências da nova ordem industrial.

É, portanto, no contexto do paradigma dominante e da simplificação que emergiu a escola fabril, base fundamental da educação na modernidade, com características paradigmáticas identificáveis em várias tendências pedagógicas desenvolvidas ontem e hoje no chão das escolas da educação básica ao ensino superior, no Brasil e no mundo. Entretanto, é a pedagogia tradicional que melhor esclarece a respeito do perfil da escola fabril.

Nas sínteses classificatórias de Libâneo (2005), as teorias modernas da educação assumem, na atualidade, a depender do contexto sociocultural, tanto abordagens mais conservadoras, denominadas pedagogias liberais, como também as mais avançadas, denominadas progressistas, que se articulam e se interpenetram dialeticamente. Na categorização apresentada pelo autor, a pedagogia liberal se desenvolve a partir de quatro

tendências pedagógicas distintas, quer sejam: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. Já a pedagogia progressista se revela nas três tendências pedagógicas denominadas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, as quais, face à complexidade da realidade humana na contemporaneidade, tendem a transformar seus discursos e, conseqüentemente, suas práticas. São pedagogias críticas que bebem na fonte freireana, que concebe a educação como um ato político.

Para Behrens (2010), os paradigmas conservadores da educação fundamentados na racionalidade newtoniana-cartesiana compreendida como paradigma da simplificação e/ou dominante se manifestam nas abordagens que visam à reprodução do conhecimento, sendo caracterizados em três pedagogias principais: tradicional, escolanovista e tecnicista.

Há uma vasta literatura que trata das classificações das teorias educacionais e teorias pedagógicas, as quais estão diretamente relacionadas ao modelo de educação e escola emergente da segunda onda, e que, insistentemente, teima em permanecer e dar resposta à sociedade contemporânea, que se encontra mergulhada em novas condições sociais, culturais, econômicas, diferentemente, do contexto anterior, na modernidade.

É dessa condição pós-moderna que trata a terceira onda anunciada por Toffler (1980), em decorrência da revolução da base técnica de produção fabril, ampliada e complexificada pelo fordismo/taylorismo, que dominou o ciclo de crescimento dos países capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final da década de 1960, e que vem sendo sucessivamente substituída por um novo padrão tecnológico assentado, essencialmente, na microeletrônica, cuja característica central é a flexibilidade. A terceira onda simboliza a revolução tecnológica e social vigente em que o conhecimento é a moeda circulante, e por ser, comprovadamente, uma onda bem mais acelerada que as anteriores, ela vem atravessando impetuosamente a história, sendo, portanto, bastante provável que se complete em bem menos tempo que a anterior, considerando a celeridade da intensificação das práticas transnacionais das tecnologias digitais, da informação e da comunicação com suas redes interplanetárias, confirmando, assim, o surgimento de uma quarta onda baseada nos atuais avanços da biotecnologia, em razão do acelerado e revolucionário desenvolvimento da biologia e sua convergência com a tecnologia da informação, ou seja, da associação da genética com a informática.

Diante disso, é certo afirmar que, apesar de ainda estar em voga, o protótipo de educação e de escola inaugurado na modernidade se esgotou e exige mudanças imediatas. Entretanto, essas mudanças passam, essencialmente, por transformações radicais não de ordem didático-pedagógica, mas de concepções orientadoras que forjam a cultura escolar, o

pensar e o agir, o ensinar e o aprender de seus educadores e educandos. Segundo Fino (2011), a escola atual é a escola do passado que “manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para os suportar”.

Como esse autor, entendemos que a escola criada na Revolução Industrial, sob o império do apito da fábrica, portanto, fundamentada no paradigma fabril, segundo Toffler (1980) e Gimeno Sacristan (1985), e que ainda insiste em permanecer em pleno século XXI, definitivamente, precisa ser substituído, em razão das exigências desta “sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado” (FINO, 2008b, p. 3).

Recrudescem, nesse contexto de crise paradigmática, as críticas à escola, às suas especificidades e funções pedagógicas, pois as exigências vão cada vez se ampliando e se complexificando. Corroboramos com Aranha (1988) ao afirmar que essas críticas feitas à escola não devem levar à descrença e à sensação de impotência, mas à consciência de que há muito para ser feito, cabendo a cada um de nós a responsabilidade da sua construção no presente e no futuro.

Saviani (1991) nos alerta sobre a existência, na atualidade, de um paradoxo, pois, se por um lado, as exigências são para a ampliação da educação escolar, seja em relação aos anos passados na escola, seja em termos da jornada diária dos alunos; pelo outro lado, há a defesa da não exclusividade da escola, enquanto instituição responsável por educar. Na sequência, o autor argumenta que a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, sendo imprescindível “resgatar a sua importância e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (1991, p.101).

Libâneo (2005), face a esse contexto por ele denominado de “condição pós-moderna”, produziu de modo classificatório um conjunto de tendências pedagógicas típicas deste nosso tempo – se não de rupturas paradigmáticas conforme sugere Kuhn (1992), mas emergente e complexo de acordo com Santos (2002) e Morin (2006) – e assim, o autor apresenta uma nova síntese de teorias pedagógicas que fundamentam práticas educativas e práticas docentes, expostas no quadro 01.

Quadro 01 – Síntese das teorias pedagógicas como base em Libâneo

Correntes	Modalidades
1. Racional-tecnológica	Ensino de excelência; Ensino tecnológico
2. Neocognitivas	Construtivismo pós-piageteano; Ciências cognitivas
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo; Teoria histórico-cultural; Teoria sociocultural; Teoria sociocognitiva; Teoria da ação comunicativa
4. Holísticas	Holismo; Teoria da complexidade; Teoria naturalista do conhecimento; Ecopedagogia; Conhecimento em rede
5. Pós-modernas	Pós-estruturalismo; Neo-pragmatismo

Fonte: Libâneo, 2005, p. 30.

Berhens (2010), diferentemente de Libâneo (2005), mas na mesma perspectiva de contribuir com o campo da educação, especialmente, com a formação de professores, problematiza a crise do paradigma newtoniano-cartesiano denunciada por Santos (2002), Morin (2006) e as abordagens pedagógicas conservadoras concebidas na modernidade e que permanecem arraigadas nas práticas educativas, sendo a escola fabril ainda em voga, um exemplo emblemático dessas pedagogias. Para a autora, “o paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências” (2010, p. 445).

Trata-se de uma aliança, uma teia de relações entre as abordagens pedagógicas inovadoras denominadas de: visão sistêmica ou holística, abordagem progressista e o ensino como pesquisa (BERHENS, 2010). Na visão da autora, são as abordagens inovadoras as mais viáveis para o enfrentamento dos desafios que se apresentam na sociedade contemporânea. Essa aliança se justifica e se torna necessária em função do que cada abordagem propõe e da imprescindibilidade da interrelação entre elas, a saber:

A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. B) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. C) O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos (BEHRENS, 2010, p. 61).

Como se vê, as contribuições de Behrens (2010) alinhadas às de Libâneo (2005) fornecem um referencial teórico-prático, em forma de síntese classificatória, dentre tantas

outras existentes, sobre as principais abordagens pedagógicas decorrentes do paradigma emergente, em toda sua complexidade. Esse referencial decorrente de tais contribuições são crucias para a interpretação e compreensão da prática de produção de memoriais autobiográficos como possibilidade de uma prática pedagogicamente inovadora, na perspectiva de práxis humana, conforme pensamento freireano, resultante de um processo de mudança paradigmática.

A educação e a pedagogia inerentes à formação humana e definidoras de sua existência são fenômenos interdependentes, uma não existe sem a outra, compreendê-las na sua complexidade implica situá-las nas duas visões paradigmáticas em discussão neste trabalho, caminho escolhido para sistematizar os fundamentos teóricos e epistemológicos da inovação pedagógica que segundo Fino (2006) se situa ao nível das práticas pedagógicas, exigindo uma ruptura paradigmática com a concepção tradicional de educação e escola. Considerando a inovação pedagógica a configuração dessa ruptura identificada nas transformações dos contextos de aprendizagem, nas representações dos sujeitos nesses contextos, é de se esperar que favoreça a emergência de novas culturas locais segundo esse autor.

Porquanto, inovação pedagógica não diz respeito à maneira de ensinar a matéria, pois não se trata de uma técnica, nem tampouco é resultado de um procedimento metodológico, pois essa é uma ideia bastante superficial e, apesar da dificuldade de uma definição consensual, mesmo porque é um conceito permanentemente em construção pela sua natureza inconclusa, entendemos como Fino (2008) que o caminho da inovação não passa pelo consenso, nem tampouco pelo senso comum, mas, por saltos incomuns e devidamente premeditados, afinal, “se a inovação pedagógica não fosse heterodoxa, não era inovação” (p. 2). Assim sendo, são evidentes as relações existentes os pressupostos da transição paradigmática e a inovação pedagógica, as quais se revelam na produção de memoriais autobiográficos, conforme evidenciadas nas narrativas dos docentes e discentes do curso de Pedagogia, que passamos a analisar mais sistematicamente na seção destinada a análise e discussão dos dados.

2.4 A Inovação Pedagógica e o Contexto da Crise Paradigmática

O percurso argumentativo até aqui delineado é um esforço, não só no sentido de interrogar, mas também no de compreender a imprescindibilidade da mudança paradigmática para que a inovação pedagógica possa emergir do ato pedagógico, por essa ser intencional,

todavia, não como uma panácea originária do trabalho tradicional da Didática, mas, principalmente, como resultado do exercício da *matética*, conforme depreendemos das concepções de Comênio (1649, *apud* FINO, 2016, p. 254) no seu Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Para Comênio, “a proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”⁶. Fino (2016) entende que a *matética*, em oposição à *didática*, representa uma ruptura com os fundamentos do paradigma fabril que, consciente ou inconscientemente, encontram-se enraizados na cultura escolar e que se manifestam nas práticas pedagógicas que são experienciadas por educadores e educandos nos espaços em que a educação acontece. Dessa forma, a “*inovação pedagógica* passa exclusivamente pela *matética*, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e de construção (FINO, 2016, p.258).

Assim, cabe aos professores, aqueles que atuam no chão da escola, nas atividades de ensino, coordenação pedagógica, gestão escolar, mas, principalmente os que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições de ensino superior, uma tomada de consciência da influência da cultura escolar fabril nas práticas pedagógicas por eles empregadas, pois conforme Fino (2011):

Os formadores de professores raras vezes se apercebem da contradição que existe entre o propósito de formar professores verdadeiramente inovadores e fazê-lo sob a influência de um sistema que foi fundado para responder as necessidades de uma sociedade que já não existe, a extinta ou quase extinta sociedade industrial.

Sobre a crise da educação, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos ou metodologias a serem seguidas, num caso ou noutro, cremos como Libâneo (2005) que a Pedagogia, ou seja, as opções pedagógicas dos profissionais que se ocupam da escola e do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos têm um relevante papel a desempenhar, pois “nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (p. 16).

Esse é o desafio posto para aqueles que se ocupam da educação, da escola e da aprendizagem e, em especial, professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia nas mais diversificadas instituições de ensino superior, que formam anualmente milhares de

⁶ Para Franco (2006) essa assertiva de Comênio que reverbera na Didática atual é contraditória e instigante.

professores, que atuarão na educação infantil, nas séries iniciais e na gestão dos sistemas de ensino em contextos sociais diversos. Nesse sentido, um salto de qualidade na educação passa, portanto, por mudanças significativas, não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas de concepções orientadoras das mesmas, de modo a superar o ensino conteudista e livresco, centrado na aquisição de conhecimentos.

É, portanto, nos cursos de formação de professores que a prática pedagógica deve ser realinhada no sentido de mudar o foco do “ensinar” para o “aprender”, pois, conforme Toffler (s/d), “os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender”, preceitos fundamentais para que a inovação pedagógica aconteça.

Assim sendo, é nesse contexto de crise paradigmática que a expressão inovação pedagógica, com toda a sua força polissêmica e multidimensional, ganha maior visibilidade e passa a ser empregada indistintamente por profissionais com atuação nos mais diversos ramos de atividade, e muito mais, por aqueles que, de uma maneira ou de outra, encontram-se envolvidos com a educação, a exemplo de professores, gestores, coordenadores, alunos, dentre outros segmentos sociais. É comum a associação dessa expressão à mudança, principalmente, às mudanças tecnológicas, sobretudo, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e a introdução nas escolas de computadores, principalmente a partir dos anos de 1980, quando, em grande parte dos países mais avançados economicamente, os computadores passaram a integrar a realidade das instituições educacionais, sendo posteriormente ampliado o seu acesso, em razão da popularização da internet nos anos de 1990, ao tempo em que esses equipamentos se tornaram reivindicação para as demais instituições escolares espalhadas no resto do mundo.

Na realidade educacional brasileira, a chegada às escolas dessas ferramentas tecnológicas teve início apenas na segunda metade dos anos 2000 e, assim como em outros países, tanto os sistemas públicos de ensino como os privados, na sua ampla maioria, submetidos à lógica mercantilista, que move esses espaços, apostaram no desenvolvimento de programas, projetos e planos anunciados sob o fascínio da inovação e a promessa de introduzirem nas instituições escolares uma verdadeira revolução através desses equipamentos tecnológicos, que, *a priori*, introduziriam melhorias na formação e qualificação dos professores, elevando, assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

É óbvio que há controvérsias quanto a essa afirmação, considerando, sobretudo, o histórico de várias tentativas de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola mediante introdução de novas tecnologias, pois, conforme já mencionado, não é o uso dessas

que garante a existência da inovação de caráter pedagógico nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Não que esses equipamentos não favoreçam algum tipo de inovação; isso é possível de acontecer, inclusive é de fato esperado, mesmo que não aconteça no alcance conjecturado por Papert⁷, em 1967, ao anunciar as revoluções tecnológica e epistêmica do século XX.

Diante disso, convém reconhecer que a visão simplista e reducionista com que a inovação e, mais especificamente, a inovação pedagógica é interpretada por diversos setores da educação não coaduna com as perspectivas aqui delineadas, visto que a simplificação vai de encontro à complexidade do mundo real, no qual a inovação pedagógica está mergulhada, ou seja, é radicalmente adversa ao que vem sendo defendido, do ponto de vista teórico-conceitual e epistemológico desde meados do ano de 2004, por pesquisadores do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE/UMa), em Portugal, que criaram o Mestrado em Educação na especialidade de Inovação Pedagógica, após constatação de que, segundo Fino (2011, p. 95-96):

O resultado da tomada de consciência de que o essencial das práticas que tentam tirar partido da incorporação de tecnologia na escola, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), longe de a ter transformado ou de estar a transformá-la, está a reforçar as suas características mais radicalmente conservadoras, através da influência de um senso aflitivo, sem que, entretanto, a escola apresente melhores resultados.

Para esse autor, a criação dessa linha de investigação é uma reação às crenças – subjacentes aos discursos de senso comum – nas tradicionais tecnologias educativas que, há décadas, são utilizadas como instrumentos didáticos de ensino, e que vêm sendo ampliadas, aceleradamente, neste início de século, pelas plataformas digitais, dentre outros dispositivos tecnológicos, que invadem a escola sob a promessa da sua reabilitação.

Compreendemos, portanto, que se engana quem pensa em ampliar a sua formação acadêmica nesse mestrado da UMa, que tem como objetivo primordial “antecipar no presente o futuro” (FINO, 2007, p. 13), considerando *a priori* encontrar respostas fáceis travestidas de inovação para os problemas que afetam a educação escolar, tendo, nas relações entre educação e tecnologias da informação e da comunicação, as suas maiores expectativas para a solução desses problemas.

Considerando a própria experiência como mestranda, e principalmente, a realização desta investigação, entende-se que os propósitos dos estudos *stricto sensu* sobre inovação pedagógica são muito mais audaciosos em relação à formação dos seus futuros

⁷ Seymour Papert (1928-2016) um dos teóricos pioneiros da inteligência artificial e criador em 1967 da linguagem LOGO. Desenvolveu a teoria de aprendizagem denominada *construcionismo* para a escola e para a vida contextualizada com as tecnologias, em especial, com o computador.

mestres do que alguns desavisados poderão estar a imaginar, pois os seus objetivos ancoram-se na reflexividade crítica sugerida por Nóvoa (1988, p. 16) que é “uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”, inquiridor, problematizador das práticas educativas e pedagógicas que acontecem no interior das escolas, ou em outros espaços educativos, pois são as práticas que constituem o objeto central dos seus estudos. Assim, é na prática efetiva da educação e da pedagogia que a inovação pedagógica deverá ser buscada, garimpada, independente da utilização ou não das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas palavras de Fino (2011).

Ainda na perspectiva de Fino (2006, p. 14), “a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela”, sendo esses registrados pelo autor no artigo de sua autoria intitulado *Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)*, senão vejamos:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia; a inovação pedagógica não é resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante; [...] não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; [...] ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local (FINO, 2008, p. 2).

Sem dúvida, para o autor, a inovação pedagógica só é possível mediante a compreensão desses cerceamentos que se originam no invariante cultural, ou seja, no paradigma fabril consubstanciado no *design* de escola enraizado de modo consciente ou inconscientemente no imaginário e, por conseguinte, nas práticas dos educadores, visto que, independente de etnia, classe social, ou gênero esse invariante é, pois, cultuado no âmbito dos sistemas de ensino, e partilhado, generalizadamente, conforme revelado por Morin. A antítese dessa invariante é a compreensão da inovação enquanto mudança deliberada e pedagogicamente orientada, a qual é dependente de uma tomada de consciência desses constrangimentos que obstam a sua efetividade, iniciando em cada um de nós, primeiramente, “e só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma) educativa diferente” (FINO, 2006, p. 14).

Assim, inovar, atuar pedagogicamente sob novas bases compreende uma radical mudança de mentalidade, a qual depende de um profundo processo de reflexão, que é uma dimensão exclusiva do ser humano e que, segundo Ghedin (2009, p. 11), “constitui o elemento que faz e torna o processo significativo e fundamental da formação do professor”. Sem essa condição inerente à constituição humana e componente estruturante do agir

pedagógico do professor, iniciativas didático-pedagógicas implantadas com a promessa de inovação pedagógica, por mais bem intencionadas que sejam, tornam-se inócuas, sem relevância para solucionar os problemas da Educação, visto que o ensinar e o aprender, ainda que se revelem como um problema pedagógico, estão referenciados em um mapeamento epistemológico.

Dialogando com outros autores, constatamos que, no geral, a inovação – ora qualificada como pedagógica, ora como educativa, denotando que a inovação em si não seria nem uma coisa nem outra – esteve relacionada às perspectivas de mudanças de técnicas e métodos de ensino, de teorias e currículos auxiliados por equipamentos tecnológicos.

Dentre os primeiros estudos sobre inovação educacional, há uma coletânea organizada por Garcia⁸ (1980), na qual o referido autor adverte sobre as possibilidades do conceito de inovação, associado aos ideais positivistas fundados numa certa racionalidade de progresso e desenvolvimento, ser considerada a solução para os problemas da educação, por fornecer métodos e técnicas a serem aplicados pelos profissionais da educação nos sistemas de ensino, prática essa muito em voga nos sistemas de ensino da educação nacional.

Paulo Garcia (2009), ao argumentar a favor da inovação como estratégia de formação contínua de professores, procura fazê-lo a partir de um mapeamento bastante interessante e necessário da literatura internacional sobre as inovações educacionais, citando, por exemplo, os espanhóis Gonzáles y Escudero (1987), que desenvolveram estudos com foco nos conceitos definidores desse termo, bem como nas teorias e nos processos de desenvolvimento da inovação. Dentre os espanhóis, ele discorre sobre Hernandez *et al* (2000), que tratam das inovações educativas no âmbito da reforma de ensino espanhola e Carbonell (2002), que coloca em destaque o papel do professor.

Em Portugal, as referências iniciais por ele indicadas são os estudos de Correia (1989) sobre a inovação pedagógica e a formação de professores, bem como Cardoso (2003), que aborda as atitudes dos professores a partir da não neutralidade desses e a inovação pedagógica. Ainda nesse mapeamento, têm destaque pesquisas de Fullan (2009) nos Estados Unidos e no Canadá sobre inovações e o papel de professores, alunos, gestores, coordenadores, pais implicados nas mudanças educacionais.

Os estudos de Hernández *etal* (2000) indicam que o termo inovação foi introduzido no discurso pedagógico a partir de 1960, nos Estados Unidos, em razão das necessárias reformas realizadas na educação escolar, com a finalidade de enfrentar os graves

⁸ Organizada por Walter E. Garcia (1980) a obra *Inovação Educacional no Brasil. Problemas e Perspectivas* traz textos de Barroso, Ferretti, Saviani, Wanderley, Goldberg, Werebe, Ribeiro, Warde e Krasilchik.

problemas sociais da época, como também de adaptar os alunos às novas mudanças culturais e tecnológicas. Conforme os autores, inicialmente, a ênfase dessas reformas foi direcionada para os especialistas das áreas de Matemática e Ciências, estendendo-se posteriormente às ciências humanas e sociais, com o desafio de transformar a política de ensino, tendo em vista o atendimento às demandas da sociedade que enfrentava uma verdadeira convulsão social, e como tradicionalmente acontece, a escola, mais uma vez, encarnou a tão decantada função social, dessa feita de inovar com o intuito de superar as dificuldades enfrentadas pelas comunidades.

Uma década depois – anos de 1970 – novas demandas sociais e, por conseguinte, novas orientações conceituais, novas racionalidades da investigação empírica fundamentaram a inovação que ganhou força nos sistemas educacionais, com ênfase nas orientações tecnológicas, em voga naquela ocasião e ainda atualmente. Como dizem Hernandez *et al* (2000, p. 2), *a priori* “os professores irão adotá-las de imediato, por causa da qualidade intrínseca do plano e suas intenções de melhoria, quando forem levadas à prática”. Subjaz a essa afirmação a ideia de que nas escolas, sob a designação de inovação, estão incluídas mudanças de diversas ordens, desde as proposições nos currículos voltadas para novos processos de ensino e aprendizagem com impactos no rendimento dos alunos a partir da potencialização da eficácia no uso de recursos material e pessoal, como também maior investimento no papel dos professores na condução desses processos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de gestão, redundando na melhoria do nível profissional desses.

Se, nesses períodos, as proposições de inovação foram preestabelecidas para que terceiros as adotassem, especialmente, no campo educacional, desde os anos de 1990, houve uma diversificação muito grande sobre o caráter da inovação, apesar da sua fragilidade teórica para explicar processos inovadores na educação, na América Latina, haja vista a sua vinculação a políticas, programas e projetos de caráter conservador e homogeneizador reveladores de dois importantes elementos que diferenciam a inovação, conforme estudos de Messina (2001): “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (p. 226).

A autora chama a atenção para o entendimento compartilhado entre os estudiosos do tema de que a “inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. [...] processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria” (p. 227). Esta compreensão corrobora a ideia de Fullan (2009) por ela citada de que a inovação é, antes, um processo que um acontecimento e finaliza

afirmando que se fortalece a ideia entre os educadores de que inovar consiste, sobretudo, na busca da inovação ou de incessantemente inovar a inovação, podendo, assim, “cumprir uma função projetiva” (MESSINA, 2001).

Diante de tudo isso, enfatizamos ainda a associação que, comumente, se faz entre inovação e reforma no âmbito das políticas educacionais, a exemplo das que ocorreram no Brasil entre 1º de janeiro de 2003 a 31 de agosto de 2016, nos Governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff⁹, quando o Governo Federal protagonizou o atendimento de direitos básicos da sociedade brasileira, a exemplo da ampliação do acesso e da permanência de alunos na educação pública, principalmente em cursos superiores, além da aquisição por parte das escolas de equipamentos tecnológicos, de livros didáticos pelos alunos da educação básica e, ainda, assegurou cursos de licenciatura nas universidades públicas para garantir a qualificação docente, além de programas outros de formação continuada, em cumprimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁰ (2007).

Esse entendimento de que reforma nas políticas públicas é inovação encontra respaldo em Cardoso (2003) referenciada nos estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que considera inovação “toda e qualquer tentativa visando, consciente e deliberadamente introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de melhorar” (1971, p. 13).

É recorrente a associação dessas mudanças introduzidas na gestão e organização da educação nacional, não apenas como inovação, mas, sobretudo, como inovação pedagógica. Na nossa compreensão, essas mudanças – à semelhança das citadas – correspondem a um processo de evolução praticamente espontânea, e, portanto, esperado por ser inerente ao próprio campo da política educacional quando esse visa, sobretudo, atender aos direitos sociais básicos da sociedade, como educação, assim como a formação docente, dentre outros que foram negados ao povo brasileiro ao longo de sua história. Entretanto, são mudanças que não traduzem uma inovação de natureza pedagógica, já que essa, nas palavras de Fino (2008), obrigatoriamente, envolve as práticas, e deve acontecer *in situ*, por ser uma experiência ímpar, singular, e, por isso, na visão do autor, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas da política educacional, ainda que essas resultem em ganhos significativos para a sociedade.

⁹ Dilma Rousseff, presidenta do Brasil, através de um Golpe parlamentar jurídico-midiático, sofreu impeachment em 31 de agosto de 2016.

¹⁰ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) foi organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Cunha (2001), ao analisar experiências de ensino desenvolvidas com alunos de cursos de licenciatura, identifica-as como inovadoras no âmbito do currículo e da sala de aula por trazerem, na sua constituição, os germes da mudança paradigmática, já que favoreceram rupturas com as práticas tradicionais do aprender e do ensinar nos referidos cursos. O conceito de inovação adotado pela autora refere-se à ruptura epistemológica necessária à reconfiguração de conhecimentos para além das regularidades propostas pelo paradigma da modernidade, em que pesem as concepções funcionalistas, que privilegiam a ordem, o equilíbrio, a regulação e a conservação também serem acompanhadas do conceito de inovação.

Em publicação recente, Broilo (2015) desenvolveu uma análise sobre a atuação dos professores universitários e a prática de construção do conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade como possibilidade para a inovação pedagógica, prática essa centrada na construção do conhecimento social na sala de aula universitária e nos processos de qualificação e de autoformação docente. Para tanto, recorre a Leite em diálogo com Boaventura Santos e Elisa Lucarelli, os quais compreendem a inovação como um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino e na aprendizagem ou como uma transição paradigmática, em que ocorre a reconfiguração de saberes e poderes. Nesse sentido, para Leite *et al* (2012, p. 25):

A inovação pedagógica vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietação, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal, para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neuronal preferencial. A inovação esta para desestabilizar o pensamento reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer ser distanciados entre si.

Os pioneiros estudos desenvolvidos por Correia (1989) sobre a grande variedade de significados da inovação na área educacional revelam a sua complexidade, visto que, se, por um lado, as práticas ditas inovadoras visavam à melhoria do funcionamento dos sistemas, sem, contudo, considerar suas bases estruturais e ideológicas; por outro, essas práticas tinham também o objetivo de realizar na escola uma radical mudança, abrangendo também as suas relações com a sociedade, o que exige analisar de modo mais reflexivo e crítico os discursos acerca da inovação na educação e os reais objetivos das práticas vinculadas a esses discursos, tendo em vista uma “verdadeira indústria da mudança” com a finalidade de criar, produzir e executar inovações no campo educacional, conforme palavras de Correia (1989, p. 14):

Para se reproduzir e reproduzir a estrutura social onde se insere, a escola não pode limitar-se a assegurar a sua reprodução. Ela tem de produzir inovações, tem de

reproduzir na inovação e reproduzir inovações. Inovações que sejam parcelares, segmentares, racionais, e controladas e cuja introdução não questione o contexto institucional em que são concebidas, em suma, inovações que não sejam inovantes, que não desencadeiem um movimento ‘incontrolado’ e ‘irracional’ de produções de inovações.

Daí, o entendimento do autor de que a inovação se reveste de um sentido simultaneamente sedutor e enganador – palavras dele –. No primeiro caso, por se associar ao desejo de mudança, o desenvolvimento da criatividade e da invenção, a institucionalização da transgressão da ordem estabelecida. No segundo caso, o termo inovação se revela enganador pela simplificação das práticas que não estimulam a produção de referências sistematizadas aos efeitos produzidos pela inovação nas práticas educativas escolares, nem tampouco a apropriação pelos sujeitos dos efeitos sociais das práticas que eles desenvolvem (CORREIA, 1989).

Fernandes (2000), ao estabelecer relação entre inovação e mudança, ela o faz associando a evolução gradual e utiliza esses termos para se referir às alterações provocadas por agentes internos e externos e que vão se concretizando progressivamente, o que, na nossa compreensão, não se traduz em uma inovação de natureza pedagógica. A expressão inovação educativa é definida pela autora como “qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados” (2000, p. 48). Nesse contexto, Farias (2006), em pesquisa realizada sobre os termos inovação, mudança e cultura docente, constata que, equivocadamente, são termos confundidos como sinônimos.

Os estudos de Cardoso (2003) fundamentados em Correia (1989) trazem a distinção entre inovação instituída e inovação instituinte, sendo a primeira uma espécie de reforma, quer dizer, uma inovação resultante do exercício de um poder instituído do qual dispõe o planejador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde a inovação deve ser experienciada. A segunda emerge fora do poder instituído, e é resultado da iniciativa dos professores, da intencionalidade desses em alterar uma realidade introduzindo nela novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. Entendemos que a inovação instituída não altera, em absolutamente nada, o modelo de escola, de professor e de aluno que se encontra enraizado nas mentes, corações e nas práticas permeadas de características do paradigma fabril.

Carbonell, no seu livro *A aventura de inovar: a mudança na escola* (2002), ao discorrer na apresentação da obra sobre o campo da inovação educativa, assume duas inquietantes teses com as quais compartilhamos, a saber:

A inovação está associada à mudança – das escolas e do professorado – mas não necessariamente aos projetos de reforma. [...] As inovações mais sólidas e profundas encontram seus pontos de referência no pensamento e na prática das pedagogias progressistas, muito críticas tanto em relação ao modelo de pedagogia tradicional como às pedagogias psicologistas e espontaneistas (CARBONELL, 2002, p. 9).

Além desses, outros autores citados corroboram com a ideia de que reformas implementadas nas escolas por meio de projetos, programas, planos de ensino, de gestão ou de qualquer outra iniciativa não é garantia de inovação, principalmente quando impostas por agentes e/ou órgãos externos à realidade dessas instituições escolares, além do que a cultura escolar prevalecente é altamente resistente a qualquer iniciativa inovadora em razão da influência das pedagogias tradicionais nas práticas educativas e pedagógicas ali desenvolvidas.

Por conseguinte, há um entendimento, praticamente consensuado, de que a inovação, mais especificamente, a inovação pedagógica é dependente, sim, das pedagogias progressistas inovadoras e críticas conforme sugeridas por Berhens (2010), Libâneo (2005) e Saviani (2011), as quais anunciam mudanças radicais nas práticas pedagógicas fabris remanescentes do modelo de escola da modernidade que, ainda, é prevalecente na sociedade atual.

Assim, “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008b, p 1), por isso não coaduna com essa perspectiva a noção de professor como transmissor da verdade e do conhecimento; do aluno, que apenas responde o que lhe é perguntado; e da escola como único local de aprendizagem. Essa tendência pedagógica tradicional com ênfase no ensinar e de inspiração paradigmática fabril apoiada no racionalismo da ciência moderna vem sendo ressignificada, a exemplo das várias versões apresentadas por Libâneo (1997), as quais variam das abordagens mais tradicionais às mais avançadas, conforme se posicionem em relação a temas postos na sociedade, sejam os mais específicos do campo educacional ou os mais abrangentes, como, por exemplo, meio ambiente, gênero, diversidade cultural, dentre outros.

Diante das reflexões até aqui apresentadas, ratificamos as ideias de Fino (2008) para quem a inovação pedagógica configura-se numa ruptura de natureza cultural e epistemológica, que vai de encontro às culturas que, tradicionalmente, constituem e instituem as escolas. Daí a emergência de pensá-la em novos contextos e formatos, em nova ambiência pedagógica e, conseqüentemente, em novas perspectivas de aprendizagem, mais interativas, co-participadas, compartilhadas, conforme sugere Sousa (1997, p. 04):

Não cabe, portanto neste paradigma, o modelo triangular clássico professor, aluno e matéria. Assistimos à [...] proliferação de modelos que incluem já outros elementos de análise, como os métodos, os objetivos, os materiais, o tempo, o espaço, a avaliação, a relação afetiva, etc, tendo em vista captar a realidade o mais aproximadamente possível. Qualquer tentativa de simplificação pela fragmentação deste processo, qualquer tentativa de separação, por exemplo, dos conteúdos face aos métodos, do ensino face à aprendizagem, dos fenômenos de sala de aula face aos contextos em que estes são gerados, das decisões técnico-pedagógicas em relação às decisões políticas, ou da dimensão cognitiva em relação à dimensão afetiva, qualquer tentativa de isolamento acaba por sair frustrada dada a visão inevitavelmente parcelar e restritiva incompatível com a visão sistêmica.

Nesse sentido, para que a inovação pedagógica se efetive é de se esperar que alunos e professores sejam, de fato, os agentes de mudança, responsáveis pela “criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino*” (FINO, 2008b, p. 1). Tomamos aqui a definição de contexto apresentada por Martins (2004, p. 35):

O contexto não é apenas físico e objetivo. Nem fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. Ele se compõe uma espécie de atmosfera particular, que não compreende apenas camadas físico-químicas, nem uma natureza separada do homem, mas compreende especialmente uma outra camada que é a noosfera, ou seja, a camada do pensamento, das ideias, dos valores; a camada dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis, semióticos.

Depreende-se que essa noção de contexto diz respeito não apenas aos elementos materiais, mas também ao mundo das ideias, composto por produtos culturais, linguagens, teorias e conhecimentos. Como esclarece Brazão (2008, p. 47) na sua tese de doutoramento:

Os contextos de aprendizagem escolar precisam ser centrados no aprendiz, e devem implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos construtivistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento em interação com o mundo e com os outros. A interação é medida por artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, utensílios como o software, a internet, ou o weblog por exemplo.

É essa perspectiva paradigmática que fundamenta as reflexões teóricas sistematizadas no próximo capítulo, considerando, essencialmente, os memoriais autobiográficos como artefatos e ferramentas culturais e pedagógicas pela centralidade ocupada neles pelo autor/ator dessas produções, como também pelo papel que o professor pode assumir na perspectiva construcionista papertiana, que é de “saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos constroem conhecimentos” (PAPERT *apud* FINO, 2003, p. 1).

As leituras e discussões sistematizadas ao longo deste capítulo permitiram a construção de argumentos a favor da inovação pedagógica enquanto mudança paradigmática a

partir do percurso teórico construído. De início, a inovação pedagógica foi situada no contexto da crise paradigmática, portanto, das transformações da sociedade em geral, mas com ênfase nas mudanças no campo da educação, e de suas práticas, anunciadas metaforicamente como ondas de mudanças provocadoras do choque do futuro. Ao associar a inovação pedagógica à complexidade e à multirreferencialidade, refutando, totalmente, qualquer tentativa de simplificá-la, assumimos, nesta pesquisa, um viés epistemológico hermenêutico e dialógico de muito valor heurístico para análise das vozes de professores e alunos, na perspectiva de identificar indícios de inovação pedagógica na produção dos memoriais autobiográficos. Nesse sentido, as diversas visões sobre inovação pedagógica favoreceram a compreensão de que a inovação pedagógica se revela em um processo permanente de invenção e criação, de incompletude e de rupturas, sendo possível percebê-la apenas *in situ*, conforme nos afirmam Fino e os outros pesquisadores que codanunam com essa concepção.

3 MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A produção do memorial autobiográfico como prática pedagógica na perspectiva da inovação pedagógica inscreve-se no contexto do movimento internacional e nacional da pesquisa (auto)biográfica¹¹, que toma as histórias de vida, na forma de biografias, autobiografias, escrita de si, memórias, memoriais, diários, cartas, fotografias, objetos pessoais e tantos outros artefatos, como instrumento de pesquisa e, ao mesmo tempo, como procedimento de formação. Esse movimento, nos últimos tempos, teve um crescimento exponencial e é parte da transição paradigmática que ocorre no campo das Ciências Sociais e Humanas, e especialmente, na Educação, favorecendo a produção de outro tipo de conhecimento a respeito de novas práticas pedagógicas, de ensino e de novas aprendizagens.

Para Nóvoa (2007, p. 18), “a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é consequência da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”, sendo a aceitação dessa perspectiva de pesquisa e de formação um reflexo da crise dos grandes paradigmas, principalmente do funcionalismo, estruturalismo e behaviorismo, que excluíram o sujeito do seu campo de pesquisa, sem, contudo, desconsiderar, as controvérsias presentes no intenso debate epistemológico e teórico-metodológico que o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação¹² suscitou no passado e permanece suscitando, de tempos em tempos, em razão da complexidade que lhe é inerente.

3.1 Refletindo Sobre Memória

O memorial, como artefato resultante do trabalho de evocação de memórias, possibilita a significação e a ressignificação do sujeito sobre sua história de vida em permanente processo de construção no tecido social. Assim, sendo, cabe-nos indagar: afinal, o que é a memória? Como se constituem as memórias? Quais relações da memória com o passado, o presente e o futuro? Objetivamente, diz-se que a memória, evocação do passado, é a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, ou seja, como propriedade de conservar determinadas informações. A memória “remete-nos,

¹¹ O termo (auto) entre parênteses significa o movimento de investigação e formação, que identifica essa metodologia, segundo Nóvoa (1988), dando evidências à narrativa do ator social.

¹² Movimento que teve início nos anos de 1970, na França.

inicialmente, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1994, p. 144). Mas, mesmo reconhecendo os componentes biológicos, fisiológicos, ou cerebrais no processo de evocação da memória, esses não são suficientes para explicar a complexidade desse fenômeno, como forma de conhecimento e de componente afetivo de nossas vidas, visto que, em nosso processo de memorização, tanto os aspectos objetivos como os subjetivos colaboram para a formação das lembranças.

Nesse sentido, ressaltamos a contribuição dos estudos do filósofo Walter Benjamin (1892-1940) para quem a memória advém da relação com a experiência. Por isso a necessidade de compreendê-la como processo de rememoração. A produção teórica desse estudioso evidencia a importância da narrativa e dos elementos que os constitui, ressaltando a relação de caráter formativo estabelecida entre o narrador e o seu ouvinte. Daí a aproximação com esse teórico nos estudos da formação docente que objetivam a reconstrução dos percursos trilhados nas histórias de vida de professores e futuros professores, através das narrativas, em forma de memoriais autobiográficos, ou quaisquer outros formatos de escrita de si. A centralidade da filosofia benjaminiana é o conceito de experiência e, como manifestação dessa, a narrativa que, para ele, é uma forma artesanal de comunicação.

Bondía (2002), no seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, recorreu aos argumentos de Benjamin acerca da pobreza e raridade de experiências em razão do excesso de informação e de opinião, características da sociedade moderna tomada pela falta de tempo e mergulhada no periodismo destruidor da experiência.

Sem dúvida, há de se pensar na sociedade contemporânea, tomada, literalmente, pela informação, que é efêmera, fugaz e sem muito significado, pois tudo passa numa rapidez sem precedentes, e, por isso, não há tempo, nem possibilidade de refletir sobre o acontecimento, já que o próximo está a substituir esse, com a mesma capacidade de provocar estímulos e excitação, sem, contudo, deixar marcas, impressões, por não haver tempo para esse feito, dificultando ou mesmo impossibilitando a evocação de lembranças.

Assim, para Bondía (2002) informação não é experiência, é quase o contrário disso, pois ela suprime as possibilidades de experiências do sujeito, dificulta e até o impede de extrair dela suas aprendizagens, além do que o saber da experiência não é o mesmo que o saber das coisas. Nas palavras desse autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (p. 21)”. Assim, haveremos de concordar com o autor quando sugere que a impressão que se tem é de que os

acontecimentos estão devidamente organizados para que as vivências não sejam assimiladas como experiências.

Compartilhamos com as ideias do autor quanto à singularidade da experiência, visto que ninguém pode aprender da experiência de outro. Nesse particular, é emblemática a prática pedagógica da produção dos memoriais autobiográficos tanto para o professor que provoca a escrita, como para o aluno que a produz, posto que a memória desempenha um papel fundamental, já que a experiência só se torna aprendizagem se, de alguma maneira, ela for revivida, rememorada e tornada particular. Assim, o saber da experiência relaciona-se com a existência, “com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2012, p. 27).

Para Bergamaschi e Almeida (2012), “a memória, matéria-prima da história, é o ‘fio’¹³ que localiza a existência individual e coletiva no labirinto do tempo, que faz o elo entre as gerações, que dá sentido à ancestralidade e aos pertencimentos de cada pessoa e cada grupo no seu tempo e espaço” (p. 18). Daí, a necessidade de que nossos educadores se preocupem em conhecer não apenas a história dita oficial, que se encontra nos livros e é trabalhada nas instituições educacionais, mas se ocupem também em conhecer a sua história de vida e de seus pares, e ajudem os educandos a conhecer também sua própria história, sem desconsiderar que, factualmente, as relações entre memória e história são tensas e complexas, principalmente, em se tratando da produção historiográfica.

A relação tempo e memória, crucial para compreensão da complexidade desse fenômeno, é abordada a partir de perspectivas teóricas distintas, visto que o ato de lembrar e recordar é sempre acompanhado pela noção de tempo. Para alguns estudiosos é o passado que é produtor de memórias; para outros é o presente que desempenha essa tarefa, por entender que a memória decorre de processos de seleção, sendo construída e reconstruída, no hoje, com as lembranças e as recordações do passado, e também com as expectativas do futuro.

Nessa direção, e inspirada na conexão tempo-narrativa em tríplice dimensão em que se implicam presente, passado e possibilidades de futuro, Abrahão (2006, p. 150-151) assume que “a memória é reconstrutiva e a significação que se deu a fatos no momento de seu acontecimento não é a mesma em outros momentos, em virtude de que a memória além de ser reconstrutiva é seletiva”. Assim sendo, a memória consegue articular esses três tempos, pois

¹³ Conforme itálico das autoras.

“rememora o passado com os olhos do presente e permite prospectar o futuro” (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Para Chauí (2000, p. 161), “a memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também o registro do presente para que permaneça como lembrança” e, na sequência, ela justifica que, em razão disso, nós selecionamos e escolhemos não apenas aquilo que lembramos e recordamos, como também aquilo que esquecemos. Daí, o entendimento de que a memória é tão seletiva quanto o esquecimento. Jacques Le Goff (1994, p. 476) ressalta, ainda, que o esquecimento como parte constitutiva da memória pode ser instrumento de disputa e de luta pelos diversos grupos sociais em busca do poder.

Diante disso, é possível afirmar que as lembranças e recordações que temos no presente não nos aprisionam ao passado, porque a perspectiva de futuro se encontra no ato da rememoração. Elaborar projetos de futuro depende, sobremaneira, da avaliação da condição do presente, sobre as experiências do passado e, assim, essas três dimensões temporais complementam-se e retroalimentam-se assegurando a contextualização necessária ao sujeito que rememora. Enfim, no entendimento de Chauí (2000, p. 164) “a memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo)”.

Essa relação entre presente e passado mediada pela memória, e que se concretiza por meio da narrativa, influenciando no processo das representações atuais e futuras, é abordada por Ecléa Bosi (1994) a partir do pensamento do francês Henri Bergson (1859-1941) que diz:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

Pensar o tempo e a memória a partir da perspectiva teórica de Bergson, reconhecido como o filósofo da intuição, é refletir sobre a duração enquanto memória, que se apresenta na própria elaboração do presente, visto que, na sua visão, a centralidade da memória está em conservar o passado, já que esse passado sobrevive e pode ser evocado pelos acontecimentos presentes, em forma de lembranças, ou mesmo no estado inconsciente. Para esse autor a função da memória é “evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos, assim, a decisão mais útil” (BERGSON, 1999, p. 266).

Diferentemente de Bergson, que não abordou a memória sob a perspectiva social, coube ao filósofo, sociólogo e historiador francês Maurice Halbwachs (1877-1945) a teorização da concepção de memória como dimensão social. Foi a partir de 1920 que esse teórico deu início à sistematização das teorias que fundamentaram o que ele denominou de “quadro social da memória” em que a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, visto que todas as recordações são constituídas e instituídas no espaço interior de um mundo social específico; portanto, as memórias evocadas e o modo como elas são lembradas ou recordadas resultam da determinação dos grupos sociais, que por vez estão relacionados à memória coletiva (HALBWACHS, 2013).

A perspectiva teórica do autor de que “é impossível conceber o problema da recordação e da localização das lembranças quando não se toma como ponto de referência os contextos sociais reais que servem de baliza a essa reconstrução que chamamos memória” (HALBWACHS, 2013, p. 8), provocou transformações radicais no pensamento da época, já que para ele não há possibilidade da existência de uma memória totalmente individual, em razão das lembranças dos sujeitos serem construídas na coletividade, sob a influência de um determinado grupo social. Quanto à memória coletiva, essa é resultado do trabalho de articulação e localização das lembranças em quadros sociais comuns, trabalho esse desenvolvido pelos sujeitos imersos em certos grupos sociais, visto que essa memória está implicada de modo direto com o grupo ao qual o indivíduo integra. Porquanto, a rememoração individual é entretecida nas memórias de grupo.

Outra característica importante da memória é que ela se estrutura em identidades de grupos sociais. Segundo Halbwachs (2013), as lembranças nos reportam à infância, à escola, à igreja, ao trabalho, à militância política, e essa identidade social vai sendo construída pelo sujeito, já que a memória pessoal está implicada à memória de um grupo, que, por sua vez, está enraizada na memória coletiva. A memória se revela, portanto, nesse elemento constitutivo do sentimento de pertencimento inerente aos processos de construção identitária, tanto coletivo quanto individual.

A produção de memoriais autobiográficos reside nesse trânsito, entre a memória pessoal e a memória social, mediado pela narrativa, possibilitando a apreensão de significados e a reconstrução de aspectos da identidade social, da construção de novos conhecimentos sobre a realidade; afinal, é por meio de atos de rememoração que a vida social também se efetiva e é graças à memória que somos capazes não apenas de lembrar, recordar e narrar, mas de nos relacionar com o tempo, e nele com o passado e o futuro, posto que a memória é o conteúdo exclusivo da narrativa.

Pollak (1989) compartilha da ideia de memória como um fenômeno constituído individual e coletivamente, e discute as contribuições da história oral na ênfase que dá fundamentalmente ao que ele denomina de memória subterrânea, a qual trata especificamente dos ditos e dos não ditos na construção dessa memória resultante dos sinais das experiências de vida que o indivíduo, um grupo social ou uma nação desenvolvem e que se tornam referência para possíveis estudos históricos, principalmente quando esses sinais frequentemente esquecidos ou ignorados traduzem interpretações divergentes da história oficial.

Esse autor problematiza a análise de Halbwachs que, na sua visão, sob influência durkheimiana, ressalta a força quase institucional da memória coletiva, desconsiderando as possibilidades de imposição, dominação e ou violência simbólica que essa memória possa exercer. Para Pollak, “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 7). Dizendo com outras palavras, as funções essenciais da memória comum são: manter a coesão interna e defender os limites daquilo que o grupo tem em comum.

Destarte, a importância aqui atribuída à memória não é isenta de crítica, nem tampouco pretendemos concebê-la como um dispositivo pedagógico infalível na substituição de personagens, de figuras heroínas de uma elite social, especialmente, a classe política, por aquelas das classes populares. As informações memorialísticas, muito mais do que subverter as informações presentes nos diversos portadores de textos, a exemplo de documentos, imagens, e outros, favorecem a construção de uma história com perspectivas marcadas pela diversidade e pluralidade, por olhares multifacetados, visto que as memórias individual, coletiva e histórica se cruzam e se complementam.

Assim, a noção de memória a que nos reportamos neste trabalho é de ordem cultural, social e ideológica. Compreendê-la nessa dimensão é crucial para o entendimento das narrativas, não apenas na forma de memoriais, mas também em modalidades outras, por ser um dos principais instrumentos de pesquisa e de coleta de informações ao tempo em que é, também, um dispositivo de formação do investigador e dos investigados.

Diante de tudo o que aqui foi exposto, ratificamos o entendimento de que a memória é uma construção coletiva, e pressupõe o compartilhamento cultural numa dada sociedade à qual pertence o sujeito, e, assim, experiências individuais não se isolam da realidade social e é em meio às características próprias, de vivências singulares que a realidade social se manifesta e vai sendo produzida. Recordar é, pois, uma ação pessoal,

individual, mas traduz e revela as memórias de uma coletividade construídas em uma relação interpessoal, considerando que as nossas experiências são compartilhadas e, por isso, comportam determinações do meio em que vivemos. Para Josso (2004), essa relação entre o individual e o social deve ser compreendida numa perspectiva de polaridade: de um lado, há a nossa interpretação, “autointerpretação”, e de outro, no diálogo com os outros, uma “co-interpretação” (p. 54). Para essa autora nos constituímos humanos nesse movimento dialético, sendo nessa polaridade das dimensões individuais e coletivas que vivemos a nossa humanidade.

3.2 Narrativas e a Abordagem (Auto)Biográfica como Pesquisa e Formação

Sabe-se que, desde sempre, a narrativa faz parte das práticas humanas espontâneas de linguagem, sendo uma dimensão fundamental de comunicação e de atribuição de sentido ao mundo, já que a capacidade de narrar é inerente a todos nós que, no dia a dia, vivemos a relatar situações, fatos, eventos dos quais participamos, assistimos a eles ou mesmo ouvimos falar deles, ou seja, toda ação comunicativa se concretiza por meio da narrativa, por ser essa uma maneira discursiva de organizar as experiências humanas, revisitando e reconstituindo o passado mediante a memória. Nesse sentido, contar uma história é uma capacidade humana universal, e é graças ao processo seletivo da memória que somos capazes não apenas de lembrar, recordar e narrar, mas de nos relacionar com o tempo, e nele com o passado, buscando encontrar possíveis explicações para o que acontece no presente, ao tempo em que se vislumbra o futuro. Para Barthes (1973, p. 20):

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes [...] a narrativa está sempre presente, como a vida.

Assim sendo, a escrita de narrativas sobre experiências vivenciadas, sobre o que se faz e o que se sente é bastante comum, na atualidade, e está em expansão nos diversos espaços em que a educação acontece, mas é nos estabelecimentos de ensino superior, mais precisamente nos cursos de graduação destinados a formar professores e professoras que as narrativas de si assumem um papel de grande relevância.

Contudo, historicamente, as narrativas biográficas e autobiográficas, embora sendo gêneros discursivos em desenvolvimento desde a antiguidade clássica, não despertavam

o interesse dos cientistas, pois não tinham status acadêmico, em razão das marcas de subjetividade que lhes são inerentes, contrariando preceitos positivistas e cartesianos que dominaram a produção do conhecimento científico nesses últimos séculos.

Nas últimas décadas, há um consenso entre vários estudiosos sobre a importância do material biográfico e autobiográfico e de suas potencialidades de uso em, praticamente, todas as áreas do conhecimento, como resultado de um processo de transição paradigmática para fazer emergir práticas educativas pedagogicamente inovadoras em substituição às práticas pedagógicas tradicionais (SANTOS, 2002).

A literatura revela que as histórias de vida enquanto abordagem metodológica de pesquisa surge, primeiramente, na Alemanha, ao final do século XIX; entretanto, os pioneiros em sua aplicação de modo sistemático são os sociólogos norte-americanos da Escola de Chicago, entre os anos 1920 e 1930. Assim, metodologias de investigação como histórias de vida, análise documental, observação participante foram amplamente utilizadas, especialmente, junto às classes populares, às populações de imigrantes, na perspectiva de darem voz a esses atores sociais, influenciando significativamente o desenvolvimento de pesquisas qualitativas no campo da educação escolar, tomando os problemas dos professores como objetos de estudo.

É, contudo, nas décadas seguintes, que há um arrefecimento generalizado na utilização dessa abordagem enquanto método de pesquisa, como consequência dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, e a forte pressão de abordagens quantitativistas de pesquisa no lastro do pensamento estruturalista e “em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos” (BUENO, 2002, p. 16).

Esse entendimento é corroborado por Macedo (2000) ao afirmar que esse arrefecimento deve ser analisado no contexto do declínio da pesquisa-ação nos Estados Unidos, e no apogeu da sociologia estrutural-funcionalista, e que o seu renascimento no campo da educação, concomitantemente, com o avanço do interacionismo simbólico e da etnometodologia resultaram da ambiência de contestações disseminadas na Europa e nos EUA, a partir dos anos de 1960. Daí o entendimento de que a “nova pesquisa-ação nasce da necessidade dos atores sociais implicados intervir em enquanto pesquisadores co-partícipes” (p. 264), favorecendo a evolução e diversificação de outras possibilidades de se praticar pesquisa, especialmente, no campo da educação a partir dos anos de 1980.

Para o referido autor, a emergência dessas novas orientações é, em geral, atribuída ao professor britânico Stenhouse, que se dedicou a defender a ideia de professor-pesquisador, que investiga sua própria prática pedagógica, assumindo-se como construtor de

conhecimento, e não apenas um transmissor e executor de currículo, o que favoreceu, sobremaneira, relativizar ou, até mesmo, superar a ideia primeira de que a pesquisa-ação é trabalho de especialistas, de pesquisadores experientes, que se propõem a estudar e intervir numa dada realidade social, conforme ideias lewinianas, as quais deram origem à pesquisa-ação, ou, nas palavras de Fino (2011), a investigação-ação, que implica a figura do professor-investigador, que incorpora nas suas práticas “os ensinamentos dessa investigação, ao ponto de a relação entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores parecer indiscutível” (p. 29), características fundamentais da epistemologia que fundamenta a inovação pedagógica pretendida em cursos que se ocupam da formação de professores na perspectiva sugerida por esse autor.

E assim, no veio dessa nova pesquisa-ação, ou melhor, da “análise interna” das suas práticas, expressão usada por Lapassade (1983) e citada por Macedo (2000, p. 264), ganha força o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, segundo Passeggi (2017), no contexto da emergência da formação permanente, tendo como precursores¹⁴ Gaston Pineau (França e Canadá), Pierre Dominicé, Mathias Finger, Marie-Christine Josso (Suíça), Bernadette Courtois e Guy Bonvalot (França), Guy de Villers (Bélgica) e António Nóvoa (Portugal).

Foi, portanto, no âmbito do debate sobre a educação permanente que o aporte (auto)biográfico colocou-se como possibilidade metodológica, sem contudo deixar de despertar polêmicas desde o seu nascedouro sobre a sua consistência epistemológica, favorecendo, assim, um profícuo e denso debate no campo das pesquisas qualitativas, a exemplo da falsa polêmica em torno do valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002), ou seja, a partir da noção de ilusão biográfica, que fundamenta a sua crítica ao uso de materiais biográficos.

A partir dos anos de 1980, estudos sobre a vida dos professores e suas trajetórias pessoais evidenciaram a importância da dimensão humana e a influência dos diversos fatores sociais na construção da identidade e na formação profissional do educador. Conforme Nóvoa (1995), a literatura pedagógica foi tomada por obras e estudos sobre a vida dos professores, enfatizando os seus percursos pessoais e profissionais, pois, além de considerar a dimensão humana na formação, passou-se a reconhecer a influência dos diversos fatores sociais na construção da identidade e formação profissional do educador.

¹⁴ Foram esses pesquisadores que criaram a primeira rede de pesquisa em histórias de vida em Educação, envolvendo pesquisadores da Europa, da América do Sul e da América do Norte.

Diferentemente de concepções e práticas pedagógicas formativas supostamente assépticas de injunções sociais, visto que o saber de referência dos professores está ligado às suas experiências e a sua identidade como docente, “o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação” (NÓVOA, 1995, p. 126). Notadamente, a valorização da subjetividade e do direito dos professores se expressarem a partir de suas experiências se constitui o viés articulador das novas formulações teórico-metodológicas, que fomentam os diversos campos, que lidam com a formação de adultos.

Assim, ao recorrer à tese de Santos (2000, p. 83) de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” para argumentar a favor das histórias de vida como mecanismo de pesquisa-formação, Pineau (2010) deixa evidente a importância da dimensão autoformativa dessa abordagem no âmbito da formação continuada do adulto. Para tanto, o autor retoma a clássica discussão sobre quem forma o formador, e recorrendo aos três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas – fundamenta as dimensões formativas das histórias de vida, presentes no método (auto)biográfico por ele apresentadas, quais sejam: a autoformação que se efetiva nas reflexões sobre as próprias experiências pessoais e profissionais, e, assim, o sujeito forma-se a si próprio; a heteroformação a qual acontece na relação com os outros e, por conseguinte, nas aprendizagens conjuntas, partilhadas, como nos ensina Freire (1997) ao defender que aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta, fazendo apelo à consciência, aos sentimentos e emoções, e, assim, os homens retroalimentam-se; e a ecoformação que se dá através das coisas, as quais conformam o mundo, a cultura, saberes, técnicas, artes, tecnologias.

São, portanto, essas dimensões que fundamentam a compreensão de Pineau (2010, p. 116) de que “para termos em conta a formação permanente, devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros e a natureza”, ou dizendo com outras palavras, devemos nos apoiar na auto-hetero-eco formação, dimensões cruciais na constituição da identidade do educador que se faz necessário no século XXI, com capacidade de compreender a inovação pedagógica não como uma mudança de práticas de ensino e de formação amparadas na utilização de equipamentos tecnológicos e sim, como mudança de paradigmas.

A pesquisa autobiográfica tem, no ser humano, a sua centralidade, pois é ele que se autobiografa nos diferentes contextos e situações, ora narrando fatos, acontecimentos de sua vida, ora refletindo sobre seu processo de formação e autoformação, constituído de

práticas educativas e pedagógicas experienciadas nos diversos espaços em que a educação acontece, pois “a pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 198).

Somam-se a esse mapeamento teórico as contribuições de Josso (2004) na obra *Experiências de Vida e Formação*, em que a autora aborda a importância da formação nas narrativas de vida, visando contribuir para uma teoria da formação na perspectiva do sujeito aprendiz¹⁵, e de sua relação com o saber, considerando, essencialmente, as experiências que constituem a identidade e a subjetividade desses sujeitos adultos, tendo a perspectiva existencialista como centralidade em todo o processo de formação e construção do conhecimento. Além do mais, apresenta uma das questões centrais das abordagens autobiográficas que é a sua definição como metodologia de pesquisa e de formação e, por conseguinte, nos brinda com um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que exemplificam a utilização dessas abordagens de pesquisa enquanto dispositivos de formação.

É do prefácio dessa obra escrito por António Nóvoa, que apreendemos o pensamento da autora a partir da assertiva de que todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação, como também o reconhecimento de que uma das principais contribuições dessa pesquisadora passa “pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (p. 15), o que significa afirmar a autoformação e a autonomia do sujeito aprendiz, sem, contudo, prescindir do formador, ao contrário, assumindo também essa condição de formar-se a si próprio. É sob esse viés epistemológico que Josso busca desenvolver os processos de formação do ponto de vista do sujeito aprendiz, pois:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do sujeito aprendiz, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendiz é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas do humano (JOSSO, 2004, p. 38).

Na perspectiva da autora, formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos na diversidade de elementos concernentes a essa prática, como “os processos

¹⁵ O termo aprendiz concebido por Josso (2004) evidencia o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural” (JOSSE, 2004, p. 40). É o aprender que revela esse processo de integração, e que tem nas narrativas biográficas e autobiográficas a sua substância, fonte de conhecimento e de aprendizagem, o que significa dizer que são essas experiências que formam identidades e subjetividades resultantes dos âmbitos pessoal, profissional e social. Daí, a importância fundamental atribuída à experiência, visto que aprender, por meio dela, ou seja, integrar aprendizagem experiencial e formação é ter a capacidade de “resolver problemas, dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas” (JOSSE, 2004, p. 39).

Um dos conceitos fundantes da obra em discussão é de recordações-referências, aliado ao de experiências formadoras, que essa pesquisadora apresenta para uma melhor compreensão da integração entre aprendizagem experiencial e formação, uma vez que, na nossa compreensão, essa integração é constitutiva das narrativas de si enquanto prática pedagógica de formação. Josso (2004) chama a atenção sobre o uso da construção da narrativa como uma “atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida (p. 39)”, com o intuito de compreender como nos formamos através das experiências ao longo da vida. A autora propõe a narração de si a partir de questionamentos a respeito da nossa própria formação e de como nos formamos. Corroborando com as ideias da autora, as reflexões de Abrahão (2011, p. 168) não deixam dúvidas sobre a sua importância:

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo.

Para Josso (2004), essas experiências que o sujeito compreende como elementos constitutivos de sua formação, e que servem de parâmetros para as escolhas de percursos na vida, tornam-se experiências formadoras ao considerarem as aprendizagens passadas que representam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de caminhar para si. Enfim, por experiências formadoras, a autora compreende aquelas que abrangem “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (p. 48), ou seja, dão o caráter de experiência às nossas vivências cotidianas, senão vejamos:

[...] o que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. p. 39).

Nessa perspectiva, é coerente afirmar que a narrativa (auto)biográfica é, em potencial, um método que desenvolve o processo de transformação pela invenção de si mesmo, pois o sujeito, ao se assumir protagonista da sua história, favorece não apenas o autoconhecimento, mas também a autoformação compreendida por ela como conscientização do caminhar para si e com o outro, pois as narrativas de si ajudam na tomada de consciência de si mesmo e da compreensão da aprendizagem, o que implica uma concepção de identidade de si, que “não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencas a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história” (JOSSO, 2004, p. 81), mas uma identidade forjada sob influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais nas quais o sujeito encontra-se implicado.

Referenciados nessas ideias, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) integram os conceitos de experiências formadoras e de recordações referências ao priorizarem a escrita de si para o estudo das relações que se estabelecem entre experiência, formação e atuação docente, haja vista considerarem essa integração base fundamental para o estudo da reflexividade autobiográfica nas respectivas pesquisas, convergindo com o pensamento benjaminiano de que a estrutura da experiência se encontra na base do conhecimento. Entendemos, portanto, que o exercício do pensar, alicerçado na reflexividade crítica e implicado na narrativa (auto)biográfica, é a pedra de toque da investigação-formação configurada numa prática, num saber-fazer pelas experiências, que a consideramos análoga a práxis freireana fundamentada na filosofia marxista, que se propõe não apenas interpretar o mundo, e sim transformá-lo por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática e, por isso nós a relacionamos com a investigação-formação materializada nas narrativas autobiográficas, que têm bases epistêmicas no processo de ação-reflexão-ação.

É importante ressaltar que, no Brasil, conforme estudos de Souza (2006), o surgimento dessa abordagem de pesquisa nos anos de 1960 se inicia com a recolha de depoimentos de personagens da política brasileira no âmbito do programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Na área da educação, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) afirmam que o movimento (auto)biográfico desenvolveu-se desde o seu início, em meados dos anos de 1990, nos campos da História da Educação, da Didática e da Formação de professores, bem como em outros campos das

ciências humanas em que as narrativas são trabalhadas não apenas na perspectiva da investigação científica, mas, principalmente, da formação, configurando-se na “virada biográfica em Educação”, e encontrando na tradição universitária dos memoriais acadêmicos (PASSEGGI, 2006, 2008) campo profícuo para sua ampliação e diversificação, conforme veremos mais adiante.

Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (1993, 2006) revelam que a pesquisa e o ensino, de modo articulado, tiveram como principal recurso metodológico a escrita de relatos autobiográficos de vida e de formação, influenciando, sobremaneira, esse campo de pesquisa. As autoras utilizam as histórias de vida de professores e narrativas autobiográficas não apenas como fonte e método de investigação, mas principalmente, como dispositivo de formação, ao tempo em que reconhecem que o crescimento dessas abordagens no Brasil a partir dos anos de 1990 se deu de modo disperso, sendo utilizadas muito mais como fonte de dados para o desenvolvimento de pesquisas e um pouco menos como dispositivo de formação.

Abrahão (2008, p. 156) compreende o trabalho realizado com as narrativas (auto)biográficas na sua tríplice dimensão: como fenômeno, isto é, o próprio ato de narrar-se, a narrativa em si, que se ampara na memória que, diga-se de passagem, é ressignificada pelo narrador; como método de investigação, visto que se caracteriza como uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação, o qual consiste em fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significados, já que é uma metodologia fértil de potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, ou dizendo diferente, entre o singular e o plural e, ainda; como processo de ressignificação do vivido, portanto (auto) educativo e transformador do sujeito que se narra, dos alunos e professores-formadores possibilitando, assim, uma maior compreensão do próprio conhecimento como pessoa, como profissional, como ser humano.

Nesse sentido, o caráter temporal da experiência humana pessoal e social articulado pela narrativa é abordado numa perspectiva tridimensional em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam nas práticas de investigação-formação, especialmente, “as narrativas (auto)biográficas que se revelam como eixos constitutivos na formação de professores”, segundo palavras de Abrahão e Frisson (2012, p. 21).

Para Cunha (1997), as pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil têm nas histórias de vida utilizadas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino e, por conseguinte, como prática de formação dos educadores, significativas contribuições, em grande medida pelo amplo leque de possibilidades que se abre a partir da tradição universitária dos memoriais acadêmicos, conforme mencionado.

Dito isso, é mister afirmar que o avanço das pesquisas em Educação é tributário da criação e do empenho desses grupos de pesquisas que tomam as narrativas autorreferenciais e investigam os aportes teórico-metodológicos do trabalho com as escritas de si. Dentre essas, destacamos os memoriais autobiográficos de trajetórias de escolarização como prática de pesquisa-ação-formação, isto é, como método de investigação e de formação, principalmente em se tratando do campo da formação inicial e/ou continuada, permitindo uma diversidade de entradas, conforme são evidenciadas a cada 2 anos com a realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPAs)¹⁶, evento científico, que reúne pesquisadores com abordagens diversas nesse campo de investigação.

William Pinar (1995 *apud* RANGHETTI, 2005) argumenta que a abordagem autobiográfica nos permite investigar como nossa objetividade e subjetividade são formadas. Além disso, o método (auto)biográfico “permite focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida. [...] tem objetivo libertador, emancipador [...] contribui para a transformação do próprio eu” (SILVA, 1999, p. 44 *apud* RANGHETTI, 2005). A referida autora conclui afirmando que a formação inicial do(a) professor(a) não deverá prescindir de uma atitude investigativa, na qual se (des)vela e revela a formação da trama pessoal, sendo, portanto, essa atitude investigativa decorrente das ideias anunciadas por Freire (1997) para quem ensinar, aprender e pesquisar constitui o tripé do processo global do conhecimento:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p 32).

Nesse sentido, depreendemos que educador e educando situados em posições diferentes se encontram implicados nos processos de ensino e pesquisa, visto que são momentos interconectados da mesma prática pedagógica, nesse particular, constituída pelas narrativas de si, que, de um modo ou de outro, são partilhadas por esses sujeitos. E assim, o professor investiga para aprender o que ensina e o modo pelo qual ensina; os alunos, quando são desafiados a co-aprenderem, individual ou coletivamente, exercitam atitudes investigativas que os levam a refletir sobre o que sabem e o que podem aprender, sendo esses os indícios de inovação nos processos pedagógicos, que se interconectam quando da produção de memoriais autobiográficos, conforme constatamos nesta pesquisa.

¹⁶ O fortalecimento da pesquisa (auto)biográfica em Educação e em outras áreas das Ciências dos Humanos e Sociais é evidenciado no sucesso dos Congressos Internacionais sobre pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), a saber: I CIPA: 2004 (PUCRS); II CIPA: 2006 (UNEB); III CIPA: 2008 (UFRN); IV CIPA: 2010 (USP); V CIPA: 2012 (PUCRS); VI CIPA: 2014 (UERJ); VII CIPA: 2016 (UFMT); VIII CIPA: 2018 (UNICID).

Nas palavras de Cunha (1997, p. 5), “trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”, o que nos dá a entender que a produção do memorial autobiográfico supera a perspectiva de documento acadêmico com viés avaliativo, ou mesmo de documento com teor investigativo, o qual, frequentemente, é utilizado como dispositivo para coleta de dados históricos, para assumir a perspectiva formativa, colocando o sujeito aprendente em processo de reflexão, de questionamento de suas identidades, favorecendo, assim, o processo de autoconhecimento, tão necessário à formação profissional e pessoal do educador.

Para Souza (2006), o trabalho pedagógico com as histórias de vida e/ou com narrativas autobiográficas possibilita um intenso processo de conhecimento de si, visto que é através da escrita de si, ou seja, da narrativa de vida e de formação que o sujeito aprendente revela sua singularidade, seus saberes, vivências e experiências. Assim, torna-se uma oportunidade em que ele produz um conhecimento sobre si próprio, pois é “a escrita da narrativa que remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 14).

Essa dimensão compõe, sim, o memorial, pois, ao escrever sobre si, discorrendo sobre suas experiências, o narrador e interlocutor estabelecem um diálogo. É aquilo que Larrosa (1998) identifica como os múltiplos “eus” e, por isso mesmo, compartilhamos com esses autores, por entendermos que o processo de falar de si para si mesmo é um exercício de (re)memoração autobiográfica desencadeador de um processo de produção de consciência de si e se constitui uma possibilidade geradora de aprendizagem, por permitir ao sujeito organizar sua narrativa através de diálogo interior e, por conseguinte, seu processo formativo e autoformativo, o qual se efetiva mediado pela memória no ato contínuo de lembrar e esquecer, selecionar e expor, expressando, assim, vivências, experiências e aprendizagens marcantes.

Pinzoh (2012) apresenta três elementos cruciais do trabalho com narrativas autobiográficas como dispositivos de formação e como perspectiva teórico-metodológica: o primeiro é a indissociabilidade do pesquisador, dos sujeitos pesquisados e do seu contexto em todo o processo de investigação, visto que as realidades são produzidas social e intersubjetivamente; o segundo é a existência de um sujeito pesquisador, que se autoriza a percorrer itinerários teórico-metodológicos diferentes daqueles cristalizados no universo científico, e que evolui de ator social para autor, no sentido de se ter autoria naquilo que se produz; quanto ao terceiro elemento, a explicação é do próprio autor: “este trabalho com a

escrita docente é um trabalho para fazer brotar a letra onde ela foi também silenciada, negada impedida, mutilada, apagada, enfim, “mudificada” (tornada muda). É um trabalho de parto” (p. 25).

Dessa forma, constitui-se a singularidade da experiência formativa com a escrita autobiográfica em determinados contextos de ensino, principalmente, nos cursos de graduação destinados a formar professores, sendo esses, na sua ampla maioria, oriundos de famílias que não tiveram acesso à escolarização. Essa é a tônica da realidade brasileira e muito mais do sertão nordestino onde o referido autor vem realizando pesquisa sobre essa temática.

Nos seus estudos, Passeggi (2008) situa três grandes vertentes da pesquisa (auto)biográfica, quais sejam: a escrita de si, na sua dimensão autopoiética, ou seja, enquanto fenômeno social e antropológico; como método e fonte de investigação; e, ainda, como dispositivo de formação, e procedimento de intervenção e de acompanhamento. Na próxima seção, as potencialidades do memorial autobiográfico são evidenciadas no contexto dessas três tendências da pesquisa (auto)biográfica. A manifestação desses vieses epistemológicos se dá em três momentos apontados pela autora como essenciais da escrita de si: no primeiro momento o autor é convocado a escrever; no segundo momento, efetivamente, o do ato da escrita, ao narrar-se, esse autor-ator vai olhando para si mesmo, e vai construindo o seu autodiscurso. No terceiro momento esse sujeito é levado a se distanciar do seu objeto, a narrativa da escrita de si, ao tempo em que reconhece a sua condição de interlocutor ativo no processo de escrita.

O certo é que o interesse de construir sua história de vida a partir dos processos de rememoração, abordando os seus diversos aspectos, é potencializado pelo gênero autobiográfico, diferentemente de outros gêneros textuais característicos da academia.

3.3 Memoriais e as Experiências de Ensino, Pesquisa e Formação

Nesta seção, exploramos os estudos sobre o memorial autobiográfico, o qual revela uma escrita de si com forte tradição na universidade brasileira, pois dela faz parte desde a sua criação, segundo estudos de Passeggi (2008, p. 15) para quem esse gênero acadêmico “vem pronunciando o mundo cultural do ensino superior no Brasil” há mais de 90 anos, sendo, portanto, ressignificado no contexto das próprias transformações da universidade e do ensino superior brasileiro como consequência das circunstâncias sócio-históricas nas quais se inscrevem.

Iniciemos, pois, recorrendo à obra *Metodologia do Trabalho Científico*, de Antônio Joaquim Severino, publicada em 1975, que traz pela primeira vez, na sua 16ª edição, lançada em 1990, o termo memorial na acepção de trabalho científico:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (SEVERINO, 1990, p. 245).

Esse entendimento de memorial enquanto escrita acadêmica institucionalizada, fazendo parte do sistema de avaliação e certificação tem sua gênese, conforme estudos de Passeggi (2008), no nascedouro das universidades federais no século XIX, mais precisamente nas exigências para ingresso no cargo de professor catedrático na Universidade de São Paulo, entre os anos de 1934 e 1935, exigências essas publicadas em documentos logo no segundo ano de funcionamento dessa instituição universitária, que foi uma das primeiras a ser inaugurada no Brasil, tornando-se uma tradição acadêmica autobiográfica do ensino superior brasileiro, bem nos moldes do *curriculum vitae*, inicialmente. Posteriormente, a noção de memorial autobiográfico foi-se ampliando, abarcando outras necessidades transformadas em exigências, e a noção primeira de currículo foi sendo abandonada conforme podemos constatar na definição apresentada por Passeggi (2008, p. 120):

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Essa concepção de memorial pauta-se na escrita de si, reflexiva de crítica e autocrítica, em que o sujeito ator/autor registra aspectos que foram significativos na sua trajetória pessoal, social, profissional, ou seja, as experiências de vida e as implicações dessas na sua formação, posto que, através desse tipo de escrita – o memorial autobiográfico – esse sujeito significa e ressignifica sua história de vida por meio desse processo de construção, desconstrução e reconstrução permitido apenas pela escrita, ou, melhor dizendo, pela prática reflexiva desse sujeito, considerando que a “prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas”, conforme nos diz Freire (1993, p. 83).

Para Passeggi (2008), o memorial, enquanto gênero acadêmico autobiográfico é, inquestionavelmente, uma tradição da universidade brasileira, presente em todos os contextos

sócio-históricos, destacando-se, nesse percurso, quatro importantes fases do memorial, a saber: em meados dos anos 1930, a fase de sua institucionalização, apenas como instrumento de avaliação para ascensão ao cargo de professor catedrático. Nos anos de 1980, a fase da expansão e generalização do memorial, como mecanismo de (auto) avaliação para ingresso no magistério superior ou ascensão na carreira. Mas, é a partir da década de 1990 que o memorial enquanto dispositivo de reflexão na formação inicial e continuada de professores passa a ser exigido em algumas instituições de ensino superior como Trabalho de Conclusão de Curso. Enfim, a atual fase do memorial se inicia nos anos 2000, quando a sua utilização se generaliza e se intensifica, com a viragem (auto)biográfica, em Educação, e o memorial, indubitavelmente, afirma-se como dispositivo de investigação-formação.

Os estudos de Souza (2008) asseveram que as pesquisas desenvolvidas por Passeggi ao longo dessas quase duas últimas décadas a autorizam a “mapear e classificar os memoriais, no âmbito da ambiguidade e da injunção institucional em duas vertentes: uma definida como memorial acadêmico; e a outra, como memorial de formação” (p. 125), classificação essa que se justifica em razão dos objetivos e finalidades dessa narrativa de si, bem como do seu contexto de produção. Interessa-nos, neste caso, abordar essas duas possibilidades que estão dadas na tradição da universidade brasileira.

3.3.1 Memorial acadêmico: uma tradição da universidade brasileira

Passeggi (2006, 2008) caracteriza o tradicional memorial acadêmico – outrora denominada por ela de memorial descritivo – como uma narrativa autobiográfica, uma escrita de si realizada a partir de uma reflexão individual, em que o ator/autor, geralmente, professor, pesquisador, graduando ou pós-graduando, apresenta sua história de vida intelectual e profissional, para fins avaliativos em concursos, seleções, tanto para ingresso na carreira docente, como para ascensão funcional e/ou para outras funções em instituições de ensino superior. Sem querer ser redundante, reafirmamos que esse é um tipo de documento escrito por professores e/ou pesquisadores, no ensino superior, como mecanismo de avaliação para promoção e/ou ingresso na carreira docente, como também para adentrar em cursos de pós-graduação.

Em todas essas circunstâncias, a forma e o conteúdo desse documento se orientam por normatização de editais institucionais, nem sempre suficientemente claros, que, por sua vez, sofrem as injunções das próprias instituições e dos respectivos contextos cultural, social e político nos quais se encontram inseridas, visto que, o autor do memorial relata sua trajetória

acadêmica, intelectual e profissional de modo reflexivo, evidenciando os aspectos considerados mais significativos do seu currículo, na perspectiva de atender às exigências da academia e restrições impostas pelo próprio gênero de escrita.

Uma contribuição profícua sobre a escrita de memoriais no Brasil é a tese doutoral defendida por Sandra Cristinne Xavier da Câmara (2012), que a compreende como um gênero acadêmico no qual se entrelaça a história acadêmico-profissional do professor com a história da carreira do magistério superior no Brasil. Ao inventariar a tradição acadêmica do ensino superior no Brasil, constata-se que, durante muitos anos, as biografias e autobiografias não eram utilizadas cientificamente em razão das fortes marcas de subjetividade e, por isso, segundo pesquisadores, não poderiam ser alçadas ao rigor científico.

O estudo realizado por Câmara (2012) sobre os memoriais acadêmicos produzidos entre os anos de 1930 a 2000 também comprova que “os contextos de sua utilização interferem em sua produção e a definem” (p. 154). Daí, as diversas configurações em termos de estrutura e significado assumidas pelos memoriais relacionam-se com esses contextos socioculturais e acadêmicos, cuja escrita é: “a reconstituição da trajetória acadêmico-profissional como elemento central de interesse para a universidade” (*ibidem*).

Assim, as análises dos memoriais acadêmicos produzidos entre as décadas de 1930 a 1960, além de trazerem as marcas da cultura educacional da época, revelam também que esse tipo de narrativa consistia apenas na exposição de fatos ocorridos no percurso acadêmico e profissional do autor, suas publicações científicas, dentre outros documentos, e que a latente subjetividade dos autores foi substituída pela objetividade nos períodos subsequentes. As argumentações da pesquisadora sustentam que as alterações sofridas por esse gênero acadêmico estão diretamente vinculadas às histórias das instituições acadêmicas, e estão intrinsecamente relacionadas ao seu contexto sociocultural, político e científico.

Entre as décadas de 1960 a 1970, há um total desaparecimento do sujeito e da sua voz, que é totalmente silenciada como consequência de um processo político iniciado em 1961 e que culminou com o golpe civil-militar instalado no país em 1964. Nesse contexto, o memorial autobiográfico se restringiu, apenas, à descrição de itens relacionados à trajetória científica do autor, nos moldes de um *currículum vitae*.

O ressurgimento do protagonismo do memorial e do seu autor acontece na década de 1980, em sintonia com mudanças e transformações nos diversos âmbitos sociais, incluindo as universidades, e com os anseios de liberdade da sociedade brasileira que, naquela ocasião, lutava pela redemocratização do país, após quase duas décadas de ditadura militar. Para Câmara (2012, p. 12) citando François Dosse (2009, p. 16), “assistimos a uma verdadeira

explosão biográfica que se apossa dos autores e do público num acesso de febre coletiva que dura até hoje”.

Em meados dos anos de 1990, acontece a “expansão e diversificação”, segundo Câmara (2012), dos memoriais acadêmicos, sobretudo, em razão do crescimento das pesquisas que recorrem às histórias de vida, na forma de narrativas biográficas e autobiográficas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino, no lastro do movimento internacional das pesquisas (auto)biográficas. Uma das evidências dessa explosão são as inúmeras designações identificadas por Passeggi (2006) para nomear os memoriais, a partir de então, a saber: “memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial acadêmico, memorial formativo, memorial escolar, memorial de formação, entre outros” (p. 14).

Essa multiplicidade de concepções e, por conseguinte, de denominações e propósitos inscrevem-se na “virada biográfica em Educação” segundo revelam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370). O memorial de formação e de práticas pode fornecer aos sujeitos que o narram uma nova perspectiva e uma nova ressignificação sobre o seu processo de formação, uma compreensão da dinâmica de sua relação com o saber. É nesse contexto que se inscreve o emblemático memorial acadêmico da professora Magda Soares, escrito em 1981, ao se submeter ao processo seletivo para professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O referido memorial denominado Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora, publicado em forma de livro, em 1991, traduz um dos momentos de transição desse gênero acadêmico que, naquela ocasião, início dos anos de 1980, retornava à cena acadêmica assumindo o seu protagonismo, dando voz aos seus autores-professores e generalizando-se enquanto instrumento de avaliação que, aliado a outras prerrogativas, possibilitaria maior transparência aos processos seletivos, principalmente por favorecer a comprovação da qualificação acadêmica e competências do candidato para conquistar título, ascender na carreira ou nela ingressar, bem como para concurso de efetivação no cargo de professor, no âmbito das universidades federais brasileiras, conforme se expressou Soares (1991, p. 25, grifos da autora):

Fazer uma tese cujo objeto é a própria vida acadêmica (pois isto é o memorial) obriga o professor universitário a ultrapassar *o que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez, para que fez e como fez*; ou seja: além da enumeração, que está em seu *Curriculum Vitae*, a análise, a crítica, a justificativa. E mais: o memorial só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar, e só a esses deveria ser oferecido o acesso ao último degrau da carreira docente universitária.

São evidentes as marcas de superação do lugar-comum de *currículum vitae*, pois confere ao memorial autobiográfico por meio desse exercício de meta-memória a possibilidade de ao rememorar de modo crítico-reflexivo o seu passado acadêmico, interpretar essas experiências e argumentar a favor do presente, pois a escrita de si é, em potencial, um instrumento de reflexão para compreender interrogações, inquietudes, enfim, os fundamentos que guiaram suas escolhas na trajetória acadêmica e intelectual. É evidente que as autoras apresentam um percurso em que os acontecimentos de suas histórias de vida se entremeiam aos fatos e situações do seu percurso acadêmico, ao retomar o passado, em que as experiências se traduziram em aprendizagens.

No memorial acadêmico produzido pela professora Magda Soares, é notória a imbricação entre sua vida pessoal e a sua trajetória educacional, destacando, primordialmente, a influência familiar nas suas opções profissionais. E, assim, diferentemente dos memoriais que primavam pela ausência de subjetividade e se restringiam a descrição dos feitos acadêmicos do seu autor, à semelhança do *currículum vitae*, que se caracteriza por ser uma escrita objetiva, totalmente asséptica de questões ideológicas, a autora assume ser militante fora e dentro da universidade. O texto é criativo, crítico e metateórico.

3.3.2 Memorial de formação e suas possibilidades

Inspirado na trajetória do memorial acadêmico autobiográfico arraigado na tradição da universidade brasileira conforme evidenciamos, o memorial de formação – designação concebida por Passeggi (2008) – é resultado da ressignificação conceitual desse gênero acadêmico, possibilitando, assim, uma multiplicidade de entradas inovadoras na pesquisa (auto)biográfica, notadamente, a partir das narrativas de si, na forma de memorial, aqui compreendido como uma prática pedagógica constituída de investigação e formação, que, dialeticamente, encontram-se interrelacionadas e interconectadas.

Destarte, há um entendimento entre pesquisadores que a institucionalização do memorial de formação – à semelhança do que se convencionou, assim, denominar – se deu primeiramente, no Instituto de Formação de Professores, atualmente Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), em Natal/RN, em 1994, quando foi adotado como dispositivo de formação e também como requisito parcial de avaliação em um Curso Normal

Superior¹⁷ que, naquela ocasião, tinha como finalidade graduar professores para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, os docentes que se encontravam em efetivo exercício do magistério, em sistemas estadual e municipal de ensino, em razão de exigências da legislação aprovada em 1996.

Passeggi (2006) define o memorial de formação como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escrito por professores em processo de formação inicial ou continuada, sob orientação de um professor formador, e submetido a uma banca examinadora com a finalidade de obter o grau acadêmico. Diga-se de passagem, um grande número de instituições de ensino superior, em todas as regiões do país, adotaram-no exatamente por essas características: “seu objetivo era (e ainda é) promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes e durante a graduação” (2006, p. 206).

Observa-se que o memorial de formação é um gênero acadêmico híbrido, sendo, ao mesmo tempo, um dispositivo avaliativo e certificativo, razão da sua institucionalização enquanto TCC, ao tempo em que se constitui uma prática pedagógica reflexiva e autorreflexiva, e por isso mesmo formativa e autoformativa, sendo utilizada por campos disciplinares diversos, sobretudo no quesito formação de professores. Carrilho (2007, p. 128) citando Carrilho *et al.*, (2003, p. 2) afirma:

O [memorial de formação] se constitui a partir de uma autobiografia, configurando-se como narrativa simultaneamente histórica e reflexiva; de relato histórico e crítico que dê conta de fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor; da capacidade de interpretar a sua experiência pessoal ou coletivamente analisando e refletindo criticamente.

Cabe ressaltar que as autoras dessa assertiva integraram desde o início, em posições distintas, a equipe de professores formadores, que conduziu a pioneira experiência com o memorial de formação nesse formato TCC, participando, inclusive, da elaboração de todas as versões das Diretrizes para a elaboração do memorial de formação daquela instituição, as quais se tornaram referência para outros cursos de ensino superior, inclusive, na elaboração e/ou reformulação curricular dos respectivos currículos, especialmente, os cursos de licenciatura, em atendimento à LDBEN/1996¹⁸.

¹⁷ O Curso Normal Superior destinado à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é citado na LDB 9394/96, no seu artigo 63. Contudo, gradativamente, vem sendo substituído pelo curso licenciatura em Pedagogia.

¹⁸ LDBEN-9394/1996 no seu artigo 62 exige formação mínima em nível superior para o exercício do magistério na educação.

Prado, Cunha e Soligo (2007) compartilham das ideias anunciadas, pois entendem o memorial de formação como um gênero textual narrativo, circunstanciado e analítico, reflexivo de crítica e autocrítica, em que o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem de sua narrativa. Como os autores, entendemos que, “ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (p. 7), além de livrarmos do esquecimento experiências de vida e de formação reveladoras da nossa cultura escolar, principalmente, porque, historicamente, a memória dos educadores não desfrutava da atenção de pesquisadores. Outra questão importante é que o memorial tem um viés confessional, portanto, revelador de “paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória”, como afirmam os autores citados, e por ser uma narrativa embasada na crítica e autocrítica, tem um intenso teor formativo e autoformativo.

Já Midal (2003, p. 27) afirma que “por ser um instrumento de reflexão sobre o fazer educativo, o memorial pode contribuir para a constituição da identidade profissional de quem escreve”. Por sua vez, para Silva (2010, p. 620), “o memorial é uma atividade discursiva por meio da (e na) qual se dá a conjunção de múltiplos processos – o trabalho da recordação, a emergência da subjetividade e a constituição de posicionamentos identitários”.

Essa é uma questão de muita importância destacada por Souza (2008), que compreende o memorial como um dispositivo metodológico que favorece, sobremaneira, o registro e a análise e, conseqüentemente, reconstruir e/ou redimensionar a prática docente, contribuindo, sobretudo, para a construção da identidade profissional. Além disso, é consenso entre os pesquisadores de que esse gênero acadêmico, o memorial autobiográfico, é um importante mecanismo pedagógico de autoconhecimento, rememoração e reconstrução, tendo em vista que favorece ao seu autor atribuir sentidos e significados aos acontecimentos vivenciados em sua história pessoal, acadêmica, profissional, ao tempo em que possibilita não apenas intervir no presente como planejar o futuro.

As perspectivas evidenciadas pelos autores coadunam com nosso entendimento de que o memorial de formação, por ser um gênero acadêmico autobiográfico, além de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita do sujeito adulto em processo de formação inicial ou continuada, favorece, sobremaneira, o protagonismo do professor como sujeito construtor e reconstrutor de seus processos formativos, nos âmbitos pessoal e profissional, por possibilitar a reflexão sobre o seu fazer pedagógico e os acontecimentos do seu cotidiano, na contramão da cultura acadêmica que, tradicionalmente, silenciou e, ainda, continua silenciando professores e alunos.

Abro um parêntese aqui, apenas para registrar que silenciar professores e também alunos é, no Brasil, a política principal do Ministério da Educação (MEC)¹⁹, no momento atual, mais precisamente pós-Golpe de 2016, com a ascensão ao poder central desde o primeiro dia de janeiro de 2019 de grupos políticos ligados à extrema direita e que flertam fascistas. Não há exagero em afirmar que o obscurantismo tomou conta do poder central no país, e fez dos professores e professoras os inimigos da educação por praticarem, segundo o MEC, uma tal “ideologia de gênero”, comunista, freireana e, por isso, educadores e educandos precisam ser combatidos por uma tal “Escola Sem Partido”, e assim, segue o Estado brasileiro, perseguindo professores e professoras, da Educação Infantil ao Ensino Superior, como aconteceu na Idade Média com as “bruxas” que tiveram como destino final a fogueira da Inquisição. Mais do que nunca, precisamos de narradores que possam exercer o ato político de rememorar o passado, a partir do presente, para nele intervir de olhos no futuro, como recomenda Pérez (2003).

Guedes-Pinto (2008) utiliza os memoriais em cursos superiores como alternativa para o processo de formação mediante reconstrução da memória sobre as histórias de leitura das professoras-alfabetizadoras, tornando-se uma importante estratégia pedagógica na busca do conhecimento e do autoconhecimento. Corrêa e Carvalho (2011) propõem um estudo sobre as práticas de leitura, por meio de memoriais de leitura, com alunas do curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância. Para Passeggi (2011) ainda que haja múltiplas aplicações e interpretações para o memorial, de um modo geral, os pesquisadores concordam que esse gênero acadêmico é um instrumento de autoconhecimento e rememoração que possibilita àquele que o escreve dar sentido aos fatos vividos em sua história pessoal e em sua formação profissional.

O certo é que o memorial de formação ganhou notoriedade no meio acadêmico, ampliando o seu raio de ação e dando origem a múltiplas possibilidades de se trabalhar no campo da formação inicial ou continuada sob a sua mediação, considerando, inclusive, as ideias de Cunha (1997) de que essa prática tem revelado a dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido, e conclui afirmando: “parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje não favorece este exercício (p. 4)”.

Com o intuito de concluir essas reflexões sobre esse dispositivo pedagógico de crescente inserção nos cursos de graduação destinados à formação de professores, cabe

¹⁹ No Brasil, o Ministério da Educação é popularmente conhecido como MEC.

reafirmar o nosso entendimento sobre memorial autobiográfico enquanto gênero acadêmico de potencial formativo e formador. Esse entendimento acerca da autobiografia enquanto gênero discursivo baseia-se na concepção de Bakhtin (2003) ao afirmar que gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, recorrentes em situações características e são associados às esferas da sociedade, seja em linguagem do dia a dia, seja em linguagem mais ou menos formal. Assim sendo, o memorial é concebido como uma enunciação impregnada de evidências de uma produção discursiva de natureza social. O produto dessa interação social é o enunciado, aqui materializado e exemplificado como memorial autobiográfico, conforme proposto por Passeggi (2010) e sobre o qual esta pesquisa se debruça.

4 A ITINERÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO: INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos adotados neste estudo se baseiam, fundamentalmente, nas diretrizes do mestrado em tela apresentadas por Sousa e Fino (2007) que compreendem as metodologias de investigação qualitativa como as mais profícuas para descrever e compreender práticas educativas. Para os autores, a etnografia é a metodologia mais apropriada à apreensão das realidades sociais e culturais, quer nas escolas ou espaços educativos outros, almejando a preparação de quadros inovadores comprometidos com o futuro e com as rupturas paradigmáticas de práticas pedagógicas fundamentadas na visão simplista da história da educação enquanto sucessão de paradigmas.

Desse modo, esta é uma investigação referenciada na etnopesquisa anunciada por Roberto Sidnei Macedo, sob a inspiração da etnometodologia de Garfinkel (*apud* Macedo, 2000), que assume uma visão fenomenológica e hermenêutica da ação humana. Esse viés epistemológico interpretativo se justifica, porque sendo um trabalho de pesquisa com a pretensão de revelar indícios de inovação pedagógica em práticas de produção de memoriais autobiográficos, no curso de Pedagogia, do DCH/III – UNEB, no qual pesquisadora e pesquisados encontram-se implicados, é fundamental a descrição das práticas por eles experienciadas. Sendo a realidade investigada compreendida por meio dos etnométodos desenvolvidos por esses sujeitos, cabe, portanto, analisá-los na perspectiva de que neles possam ser evidenciados (ou não) indicadores de inovação pedagógica.

É mister afirmar que a complexidade do trabalho de pesquisa não está circunscrita meramente no fazer pedagógico do pesquisador ao estudar o seu objeto, mas também no próprio fenômeno a ser investigado, uma vez que a sua definição de modo mais afunilado e detalhado, ou dizendo de outra maneira, o próprio recorte do fenômeno é uma complexa construção do pesquisador. Daí, que as escolhas teórico-metodológicas constituem o calcanhar de Aquiles de qualquer investigador e, se assim o é para os mais experientes, o que dizer dos iniciantes na arte de pesquisar? Neste trabalho de pesquisa, a tarefa foi bastante desafiadora e só não se tornou mais difícil em razão das leituras que nos direcionaram para autores como Lapassade (2005), Macedo (2000), Minayo (1996), Fino (2001, 2003, 2007), Freire (1980, 1997), André (2002), dentre outros, que forneceram os subsídios necessários à realização deste trabalho. E assim, foi construída esta itinerância como etnopesquisadora, pois segundo Marques (1998, p. 114-115), “se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados”.

4.1 A Pesquisa Qualitativa e a Etnopesquisa

A pesquisa qualitativa tem suas origens históricas no final do século XIX e é fruto das inquietações dos cientistas sociais sobre o modelo de investigação das ciências físicas e naturais, de caráter positivista e cartesiano, imposto para o estudo das ciências humanas e sociais, sendo que essas têm como finalidade o estudo do comportamento humano e social, seus valores, sentimentos, emoções, enfim, suas subjetividades, carecendo, portanto, de concepções, objetivos, métodos, dispositivos de produção de dados radicalmente distintos dos aplicados às ciências naturais.

Quanto à etnopesquisa, conforme Macedo (2000), não é um método da pesquisa qualitativa segundo alguns comumente interpretam; na verdade, a etnopesquisa trata é da discussão da pesquisa, ou seja, de sua concepção, pois é um conceito muito mais amplo, subsunção, que proporciona a compreensão das ordens socioculturais em organização constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, preocupando-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano social e culturalmente, visando, sobretudo, compreender e explicitar a realidade humana do modo como é vivenciada pelos atores sociais.

Nesse sentido, a etnopesquisa e suas variáveis (ação, formativa, implicada...) é uma postura epistemológica em oposição às linhas de pesquisa positivistas, de caráter quantitativo, que não consideram a subjetividade enquanto elemento constitutivo do objetivo pesquisado, pois se desenvolvem pautadas em esquemas fechados de análise amparados na mensuração, na redução, nos quais a relação é binária de variáveis e hipótese, causa e efeito. Para uma melhor compreensão desta concepção de pesquisa, recorreremos a Joaquim Barbosa (2000) que revela com bastante clareza em que consiste a etnopesquisa, ao apresentar a obra do etnopesquisador Roberto Macedo, intitulada *a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas*, a saber:

A etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etimológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para se autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e de seus entornos (MACEDO, 2000, p. 24).

Esse enraizamento é na perspectiva de aperceber-se das implicações que dão sentido e significado à existência de quem observa e de quem é observado, e, nesse caso, o

pesquisador não é um agente neutro, ao contrário, é participativo, construtor do objeto que está sendo observado, e é de se esperar que a sua postura de pesquisador seja de interagir, de abrir-se ao universo dos pesquisados e de seus valores. Por isso, a inspiração teórica fundante da etnopesquisa é a etnometodologia (MACEDO, 2000), que permite a construção do foco da pesquisa a partir da relação estabelecida entre o pesquisador, o objeto e o contexto pesquisado por meio das interações e negociações entre os sujeitos envolvidos na investigação. Assim, as práticas que sustentam a produção de memoriais autobiográficos aqui estudadas têm como principais noções constitutivas a indexicalidade e a reflexividade, pois ambas são aspectos fundamentais das linguagens e das ações sociais. Para o autor em tela:

No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir junto, traz, irremediavelmente e interpretativamente, a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado, e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui papel co-constitutivo central (MACEDO, 2000, p 30).

Nesse contexto, cabe ratificar a importância do vínculo e do pertencimento, ou seja, da implicação dos sujeitos pesquisados e do pesquisador com o objeto investigado, que é uma das ideias-força da etnopesquisa macediana. Daí, recorrermos a Barbier (1985) para quem a implicação histórico-existencial é uma realidade quando o sujeito pesquisador é partícipe da sua pesquisa e nela encontra-se engajado, não apenas no momento da sua realização, mas também no futuro, ou seja, nas consequências da investigação. Assim sendo, a implicação aqui também é formação em ato, daí que integra um campo no qual não se deve perder a dialética de afastamento e aproximação, condição necessária à cientificidade de pesquisas fundamentadas nesse viés epistemológico.

Essa compreensão é crucial nesta pesquisa para seus efeitos práticos, não apenas, agora, no presente, mas no futuro, visto que as escolhas metodológicas aqui efetivadas resultam da implicação da práxis pedagógica desta pesquisadora com o objeto investigado, à qual não se encontra apartada da prática pedagógica dos 9 professores submetidos às entrevistas abertas, e dos 48 alunos que participaram das sessões nos grupos focais.

Ademais, como docente no curso de Pedagogia, lócus desta investigação, e compartilhando dessa experiência que nos toca (LARROSA, 2002), que é a produção de memoriais autobiográficos, assevero que este movimento de pesquisa, desde a sua gênese, é fonte de problematização e de intervenção nos espaços formativos do próprio curso, como nas reuniões ordinárias do seu Colegiado, nos encontros específicos da Comissão de Reformulação Curricular do Curso, reverberando em novos projetos pedagógicos

interdisciplinares envolvendo principalmente, PPP, TCC e Estágio, conforme evidenciam os relatos discursivos apresentados na próxima seção.

Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de que os resultados desta investigação provoquem não apenas mudanças didáticas na prática pedagógica que sustenta as narrativas autobiográficas, na forma de memoriais, mas, principalmente, que favoreçam as necessárias rupturas com paradigmas pedagógicos tradicionais que ainda sustentam concepções e práticas, notadamente, práticas de ensino no âmbito do curso em que esta investigação acontece, como também em outros espaços em que a produção de memoriais autobiográficos encontra-se em voga.

Outro aspecto importante da etnopesquisa macediana diz respeito a sua permissão à bricolagem, à semelhança do sugerido por Lapassade (1998), que a define como um trabalho criativo, engenhoso, que utiliza recursos secundários, finitos e diz ser raro o pesquisador descrever a dimensão do improvisado. É nessa direção que ele vai teorizando a sua prática:

[...] cada referência nova vinha, dessa forma, enriquecer as de que eu me servia anteriormente. Foi nesse momento então, ao que me parece, que a noção de multirreferencialidade – ou a ideia que tenho de multirreferencialidade – tornou-se, para mim, operacional. Ela permitia, realmente, pensar a convergência que fora lentamente adquirida, e que era sempre retomada, sob várias perspectivas voltadas para um mesmo objeto de estudo (LAPASSADE, 1998, p. 147).

O exercício da bricolagem metodológica, que nada mais é do que a flexibilização no campo do método, autoriza-nos a praticar pesquisa sem amarras positivistas e cartesianas, pois a “a etnopesquisa nos ajuda a bricolagem, partindo de articulações teóricas e metodológicas para que possamos nos autorizar a fazer ciência em uma perspectiva de que o dado não é apenas um dado, e, sim, uma construção social” (FERREIRA; BRITO 2015, p. 327).

Assim, no desenvolvimento da etnopesquisa, em geral, é imperativo descrever para compreender o fenômeno estudado, mergulhar nas entrelinhas dos discursos, nos dizeres e nos fazeres relatados, para que essa descrição, que já vai se fazendo interpretação, possa ser compreendida pelo outro, que também é sujeito implicado e co-construtor de conhecimentos. Contudo, cabe ao etnopsiquisador a ação de descrever, compreender e interpretar as práticas para todos os fins práticos, num movimento dialógico e dialético de construção do conhecimento (MACEDO, 2000). Essa ação é levada para o *corpus* empírico analisado, como também para a composição final do estudo, para que as vozes desses sujeitos atores e autores da pesquisa sejam, efetivamente, evidenciadas e não silenciadas.

4.2 A Etnografia como Opção Metodológica de Estudo

A etnografia, segundo Macedo (2000), é um método de investigação herdado da Antropologia relativista com seus estudos voltados à compreensão da sociedade sob a ótica das pessoas que nela vivem, considerando suas práticas, crenças, hábitos, valores, linguagens, provocando rupturas teórico-metodológicas na antropologia ao priorizar a observação direta e a experiência pessoal do pesquisador no campo. É, portanto, a etnografia enquanto método fundamental da etnopesquisa que favorece o etnopesquisador a investigar e interpretar com e não sobre, por isso, ratificamos a importância de que as vozes e visões dos sujeitos sejam identificadas nos relatórios de pesquisa, como consequência da articulação permanente entre teoria, empiria, investigador, investigado estabelecida desde o início da pesquisa até a sua finalização.

A afirmação de Fino (2011) é de uma lucidez que extingue qualquer dúvida quanto à importância desse instrumento metodológico para professores investigadores e, em especial, na realização desta investigação, pois é a etnografia que possibilita “fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjectividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem” (p. 4), em instituições escolares ou nos outros espaços sociais em que práticas educativas são desenvolvidas.

Para Lapassade (2005), a pesquisa etnográfica é um encontro social entre sujeitos imbricados num fazer, em que cada um constrói seus modos de dizer e agir, visto que não há como negar o lugar social dos atores na pesquisa e na construção dos caminhos desta. Nesse sentido, para realização desta pesquisa etnográfica, foi fundamental a contribuição da etnometodologia e seus etnométodos, conforme Garfinkel (apud Macedo, 2000), pois permitiram não apenas a descrição das práticas pedagógicas que sustentam a produção de memoriais autobiográficos, mas também interpretá-las e compreendê-las tal como foi vivida pelos sujeitos pesquisados.

Em uma etnopesquisa etnográfica de inspiração etnometodológica, a voz do ator social é evidenciada, literalmente, no texto para que o leitor compreenda o contexto e as influências desse no fenômeno em estudo. Fundamentalmente, os princípios epistemológicos norteadores desses recursos metodológicos foram muito importantes para interpretação e compreensão dos sentidos e significados conferidos por docentes e discentes às narrativas autobiográficas, considerando que o propósito desta investigação consiste em revelar

possíveis indícios de inovação pedagógica nessas práticas. Por isso, a imprescindibilidade dessas vozes no corpo do texto, conforme é possível comprovar na quinta seção deste estudo, quando da apresentação e análise dos dados.

Assim, compreendendo a etnografia da educação como a metodologia qualitativa mais adequada à descrição das práticas pedagógicas aqui analisadas, se fez necessária a escolha de técnicas de produção e de coleta de dados que, por sua vez, possibilitaram a consecução dos objetivos desta investigação, conforme apresentadas a seguir.

4.3 Dispositivos da Pesquisa para Produção e Recolha de Dados

Para o desenvolvimento desta etnopesquisa de caráter etnográfico, foram adotados alguns dispositivos para produção e recolha de dados que possibilitaram revelar os possíveis indícios de inovação pedagógica na prática de produção de memoriais autobiográficos.

Nesse sentido, foram utilizados os seguintes dispositivos de trabalho: a observação participante, grupos focais e entrevistas abertas que se constituíram em um “espaçotempo”²⁰ formativo e formador de grande relevância neste estudo, pois comprovadamente foram os mais apropriados para um estudo desta natureza, em que pesquisadora e pesquisados compartilharam e continuam compartilhando a realidade estudada, por se assumirem como sujeitos implicantes e implicados em práticas pedagógicas que buscam se desvencilhar das influências do paradigma dominante, ainda fortemente arraigadas na cultura pedagógica universitária.

4.3.1 Observação participante

A observação participante, conforme estudos de Lapassade (2005, p. 69), “é a técnica fundamental da investigação etnográfica”, e consiste em um trabalho de campo na sua totalidade, ou seja, desde a chegada do pesquisador ao *lócus* da pesquisa, quando, então, são iniciadas as negociações que lhe darão acesso a esse campo, até o término do estudo, depois de uma intensa presença no cenário da pesquisa. É nessa mesma direção a afirmação de Fino (2003, p. 47):

²⁰ Expressão concebida por Nilda Alves que ao unir os termos sugere mostrar os esforços feitos para discutir e superar “marcas” de uma formação positivista, dentre essas cita a visão dicotomizada que se aprende para analisar o mundo.

Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

Para Macedo (2000), a observação participante (periférica, ativa e completa) é considerada muito mais que um recurso metodológico em razão das feições de pesquisa-ação que, comumente, essa técnica vai adquirindo no curso da pesquisa, como consequência da interação do pesquisador com a realidade pesquisada. Esse envolvimento intencional é necessário, e não é exclusividade do pesquisador; é extensivo também aos demais membros do grupo investigado, de modo que “pesquisadores e pesquisados formam um *corpus* interessado na busca do conhecimento e esse é gerado na prática participativa que a interação possibilita” (MACEDO, 2000, p. 154). Para esse autor, na etnopesquisa o engajamento dos sujeitos na situação de pesquisa não prejudica a cientificidade da investigação como apregoa a ciência positivista; ao contrário, é compreendido como uma vantagem, uma potencialidade na realização das pesquisas de natureza qualitativa.

Assim, cabe evidenciar a singularidade da observação participante efetivada neste trabalho de pesquisa, em razão, principalmente, da minha implicação com o campo de pesquisa. Primeiro pelo vínculo profissional como professora do curso investigado há duas décadas; segundo por ter participado, nesse ínterim, como coordenadora de duas reformulações no currículo desse curso, sendo que a última reforma criou as condições para uma maior flexibilidade do currículo, possibilitando a insurgências de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão de caráter pedagógico inovador; terceiro por ser partícipe, desde sempre, dos projetos interdisciplinares que tomam os memoriais tanto em situações de ensino, como de pesquisa estudando os processos vividos pelos envolvidos, com a efetiva participação desses sujeitos como autores e atores da formação ali latente.

Foi essa condição de implicada que me possibilitou efetivar uma observação participante - na condição de uma participante observadora e pesquisadora – das práticas pedagógicas planejadas e compartilhadas entre os sujeitos da pesquisa, quando da realização do Seminário Interdisciplinar, em 2016, bem como durante as entrevistas abertas e dos grupos focais, *espaçostempos* profícuos para apreensão de aspectos significativos para este estudo. O certo é que momentos anteriores e posteriores àqueles destinados, especificamente, à produção de dados renderam anotações e reflexões importantíssimas advindas de conversas informais que permeiam as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre esses sujeitos, sejam nas salas de aulas, nos corredores da instituição, nas reuniões de planejamento,

ou mesmo em espaços compartilhados fora da instituição, *locus* da pesquisa. Esses momentos interativos tomados pela natural espontaneidade da conversação corrente é um aspecto constitutivo da observação participante (LAPASSADE, 2005) e por isso um mecanismo bastante utilizado nesta pesquisa em toda sua singularidade, visto que nessas oportunidades, indagações e explicações foram evidenciadas, com o intuito de melhor compreender aspectos do fenômeno investigado, no qual todos nós nos encontramos implicados.

Nesse contexto, cabe destacar o Seminário interdisciplinar: memórias e trajetórias de escolarização, espaço-tempo de muita importância para produção e recolha de dados por meio da observação participante. O referido Seminário, realizado nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2016, das 14 às 17 h. e das 19 às 22 h., no Auditório Multimídia do DCH/III, sob a minha coordenação e com a colaboração dos alunos e professores das duas turmas do 3º período acadêmico do curso, teve como objetivo central socializar a diversidade de práticas de ensino experienciadas naquele semestre letivo, sob a mediação dos memoriais autobiográficos.

A singularidade desse evento se revelou no protagonismo dos alunos enquanto palestrantes e debatedores nas mesas temáticas e nas rodas de conversas em que foram abordados temas extraídos por eles dos respectivos memoriais, os quais tiveram sua primeira versão escrita no semestre letivo anterior, ou seja, ainda no 2º período acadêmico. Sendo o Seminário resultado de um trabalho pedagógico interdisciplinar numa perspectiva inovadora (BROILO, 2015), os temas em discussão emergiram do entrecruzamento das trajetórias de escolarização desses sujeitos em formação – no caso, os alunos – com o conhecimento formativo desenvolvido pelas disciplinas do período em curso, a saber: Pesquisa e Prática Pedagógica III, Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação, Psicologia e Educação II, Educação e Comunicação e Educação do Campo. Essa ambiência pedagógica favorável a novos contextos de aprendizagem mediados por essa escrita autobiográfica da memória escolar é reveladora de processos formativos e autoformativos dos alunos, mas também dos professores neles implicados.

Convém ressaltar a adesão dos demais alunos matriculados em outros períodos acadêmicos do de Pedagogia, bem como de uma parcela significativa de docentes ao Seminário Interdisciplinar, principalmente, por aqueles que de alguma maneira se sentem tocados pela escrita autobiográfica. Nesse sentido, é possível afirmar que as informações coletadas nesse evento e registradas no diário de campo influenciaram, sobremaneira, o percurso desta investigação, mais precisamente, às definições quanto às entrevistas coletivas

realizadas com os alunos, por meio das sessões dos grupos focais, bem como as entrevistas individuais com os professores, as quais se constituíram no principal instrumento de produção de dados deste trabalho de pesquisa.

Por fim, cabe destacar uma das dificuldades surgidas no percurso desta observação participante que foi estabelecer a distância entre a condição de pesquisadora e professora do curso, *lócus* da pesquisa, atentando para o que Fino (2008) destaca dos estudos de Lapassade (2005) sobre a tensão existente entre a participação e distanciação, procedimentos necessários ao pesquisador ao descrever e analisar um fenômeno investigado, com o intuito de assegurar a cientificidade necessária à pesquisa de caráter qualitativo. Ambos foram procedimentos indispensáveis nessa observação participante, por permitirem a vigilância metodológica necessária à realização de uma pesquisa desta natureza, principalmente durante as sessões dos grupos focais em que os alunos foram entrevistados, coletivamente, bem como no decorrer das entrevistas realizadas, individualmente, com os professores.

Diante disso, é possível afirmar que a observação participante assim concebida se constitui importante espaço de formação de etnopedagogos que devem se autorizar a percorrer caminhos metodológicos incomuns, diferentemente, do planejado *a priori* quando da elaboração do projeto de pesquisa em uma pós-graduação *stricto sensu*. A insegurança e angústia, as idas e vindas do percurso metodológico, ao contrário de se constituírem erros ou algo perdido, são características de um novo modo de conceber a pesquisa e a formação, nesse contexto em que a aprendizagem de se fazer pesquisa, de se tornar pesquisador foi sendo tecida *in situ* pelos sujeitos atores e autor da pesquisa.

4.3.2 Grupo focal

A opção pelo grupo focal como procedimento de coleta de dados foi feita por compreender as possibilidades favorecidas por essa técnica para os objetivos desta investigação. Definida por Macedo (2000) como uma entrevista coletiva, aberta e centrada, o grupo focal ou nominal é uma técnica empenhada para produzir informações mediante uma discussão coletiva sobre um tema definido, neste caso, a prática pedagógica da produção de memoriais autobiográficos, onde os participantes externam visões, sentimentos, opiniões e reações, com a mediação de um animador que pode ser o próprio investigador, que deve estar

presente, ou outra pessoa com habilidades e conhecimento para conduzir a discussão que se configura numa entrevista coletiva aberta, mas centrada no tema em discussão.

Assim, quem seriam os sujeitos desta pesquisa a serem entrevistados nos grupos focais? Os alunos ou professores? A escolha pautou-se nas reflexões de Morgan e Krueger (1993, *apud* GATTI, 2005, p. 9) para quem essa técnica possibilita que o pesquisador identifique uma “[...] multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Assim, a decisão de escolher os alunos para composição de grupo focal se justifica em razão desse segmento ser um número bem superior ao dos professores, e por isso, o grupo focal na forma de entrevista coletiva foi, sem dúvida, a técnica de investigação mais apropriada para interrogar um grupo tão grande de alunos sobre a percepção deles a respeito da prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos na qual se encontram implicados.

Após definição dos participantes, foi realizado o planejamento detalhado das sessões, pois, segundo Gatti (2005), por ser uma técnica que produz interação entre os sujeitos, sua utilização cumpre alguns critérios metodológicos, iniciando pela definição clara do objetivo da pesquisa e da técnica para que pesquisador e pesquisados possam ter visão de totalidade do trabalho a ser realizado, o que exige o planejamento de um cronograma para as etapas do trabalho.

A execução do planejamento teve início com o convite feito oralmente aos 267 alunos matriculados nos 3º, 5º e 7º períodos acadêmicos – semestre 2017.1 – distribuídos nos turnos vespertino e noturno, sendo que em cada turno é oferecida apenas 1 (uma) turma de cada período acadêmico. Ao convidar os alunos na sua totalidade, levamos em consideração o fato de que todos, sem exceção, escreveram suas memórias de trajetória de escolarização, e esse critério foi adotado após observações e conversas informais por mim realizadas, no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2017.

Após confirmação de 48 alunos, foram organizados 6 grupos focais, sendo 3 por turno (vespertino e noturno), em média com 8 alunos, contemplando o mesmo período acadêmico no qual se encontravam matriculados. Na sequência, precisamente em outubro de 2017, no pavilhão de salas do curso de Pedagogia, no DCH/III-UNEB, foram realizadas 6 entrevistas coletivas sob a minha mediação, correspondentes aos 6 grupos focais. Em todo o processo, contei com a colaboração de um aluno do 5º período – monitor de ensino – especialmente, no tocante à infraestrutura das salas, e dos equipamentos para o registro das gravações. Na ocasião, houve os esclarecimentos necessários sobre o funcionamento das

entrevistas para garantir vez e voz a todos os participantes e uma gravação de qualidade feita por meio de celular e *tablet*, e também sobre as regras inerentes a uma pesquisa dessa natureza.

A duração de cada sessão do grupo focal variou entre 45 minutos e 60 minutos. Na ocasião, os participantes das sessões, alunos do curso de Pedagogia, num processo de entrevista coletiva, mediada por um roteiro de questões,²¹ iam se manifestando acerca das suas percepções sobre a prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos, além de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram uma ficha com os respectivos dados pessoais e acadêmicos. As sessões com o grupo focal funcionaram como espaço de escuta sensível, observação, registro de áudio desse momento, de levantamento de dados por meio da realização de entrevista coletiva.

4.3.3 Entrevista aberta

A escolha de entrevista aberta realizada individualmente com 9 professores do curso pautou-se em Macedo (2000) para quem esse é um importante recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, sendo, portanto, “um encontro social constitutivo de realidades, porque é fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo definidor de significados” (p. 167), e essas representações são criadas e reveladas através da linguagem, que nasce socialmente com aquilo que ela exprime, sendo, portanto, a entrevista esse poderoso recurso em uma pesquisa etnográfica.

A realização dessas entrevistas individuais com os docentes, com variação de 50 a 120 minutos, se constituiu em um espaço de aprendizagem mútua, no qual se encontraram imbricados pesquisador e pesquisado, visto que entrevistas dessa natureza desdobram-se em vários encontros entre os sujeitos com o objetivo de interpretar e compreender experiências e perspectivas sobre o fenômeno investigado. Neste caso, as entrevistas se concentraram na descrição e compreensão da prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos, sem desconsiderar que, nesse processo, o que estava envolvido era um jogo de linguagem atravessado por interesses diversos. É mister reconhecer que as entrevistas abertas realizadas com os docentes, e as entrevistas coletivas dos grupos focais com os discentes se constituíram

²¹ Nos apêndices constam os roteiros das entrevistas realizadas nas sessões de grupos focais, bem como das entrevistas docentes, assim como as transcrições.

na principal fonte de informação para a constituição dos dados a serem analisados, daí que ao planejá-las houve o cuidado necessário à adequação das questões aos objetivos da pesquisa.

Das 9 entrevistas docentes, 6 foram realizadas no próprio Departamento de Ciências Humanas, no mês de outubro de 2017, uma no mesmo período, contudo, fora do DCH/III, em residência, na cidade de Salvador-BA. Em fevereiro de 2019, foram realizadas as 2 últimas entrevistas, sendo uma na residência do entrevistado, e a outra no próprio DCH/III.

4.4 Lócus da Investigação

Conforme já explicitado, esta pesquisa foi desenvolvida em um curso de graduação em Pedagogia, criado no ano de 1985, em Juazeiro, município localizado à margem do rio São Francisco, na região Norte do Estado da Bahia. O referido curso integra o Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), à qual se encontra estruturada por meio do sistema de multicampia, com seus 29 Departamentos instalados em 24 Campi: um está sediado em Salvador, capital do Estado, onde se localiza a administração central da Universidade e os outros 23 Campi se encontram distribuídos nos principais municípios baianos, desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. A UNEB tem sido pioneira na implementação das políticas de ações afirmativas que ampliam o acesso ao ensino superior a populações histórica e socialmente discriminadas, através do sistema de cotas para negros e indígenas.

Cabe destacar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em vigência desde 2004, é resultado de um denso processo de discussão sobre a formação de professores inaugurado nos anos 2000, como consequência do debate nacional conduzido por entidades como ANFOPE²², ANPEd²³ e a Comissão Nacional de Especialistas responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas no ano de 2006.

O educador egresso desse curso atuará prioritariamente nas unidades escolares que possuem classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais da rede pública estadual, municipal e do setor privado. Além desse campo de atuação, encontra-se preparado para desenvolver programas em administração e gestão educacional, elaborar e

²² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

²³ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd.

executar projetos pedagógicos, desenvolver ações de planejamento, avaliar e coordenar cursos para a formação de professores e de educadores que atuarão em contextos sociais diversos.

4.5 Os Sujeitos Partícipes da Pesquisa

A minha condição de pesquisadora e de integrante do grupo pesquisado foi bastante favorável para a realização desta dissertação, especialmente no tocante à produção dos dados empíricos, visto que os sujeitos colaboradores desta pesquisa são colegas professores e alunos do curso de Pedagogia no qual atuo, ou seja, a indissociabilidade entre contexto, sujeito e objeto, tripé inseparável desta investigação reverberou positivamente em todo o processo da investigação. Contudo, é importante ressaltar o esforço realizado para assegurar o distanciamento necessário à condução das entrevistas realizadas com os 9 professores e a sessão de entrevista coletiva com os 48 alunos por meio dos grupos focais, como também nas análises dessas.

4.5.1 Caracterização dos professores partícipes da pesquisa

A escolha dos colegas professores, num total de nove, deu-se em razão das experiências e das vivências desses com a produção de memoriais autobiográficos, embora o número de docentes envolvidos em ações pedagógicas com as narrativas de si, na forma de memoriais, é bastante superior a esse quantitativo. O convite feito, individualmente, a cada docente foi acompanhado da exposição dos objetivos e metodologia da investigação, ao tempo em que ficou acordada uma possível data para a realização da entrevista, exceto a de uma colaboradora que sugeriu entrevistá-la, apenas, em dezembro de 2018. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise, e conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o nome dos participantes não será revelado; por isso, cada professor entrevistado recebeu a sigla “P” e um número de 1 a 9 para nomeação no decorrer do texto.

O perfil aqui traçado se deu não só a partir do nosso conhecimento da realidade acadêmica desses docentes, considerando a nossa convivência profissional e pessoal por mais de 15 anos, mas também de uma ficha de identificação anexada ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O conjunto de professores entrevistados é composto por cinco mulheres e quatro homens, entre 38 e 64 anos de idade; desses apenas um, inclusive, o mais jovem, não

faz parte do quadro permanente de professores da UNEB, por ser um aluno tirocinante²⁴ do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, oferecido pelo DCH-III/UNEB. Os demais, totalizando 8 docentes, ingressaram nessa universidade através de concurso público, entre os anos de 1986 a 2002.

Quanto às áreas de formação acadêmica, temos: um com graduação em História, cursando Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos; um com graduação em Letras, e mestrado em Educação; um com graduação em Serviço Social, com Mestrado e Doutorado em Meio Ambiente e Sociedade; um com graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia; dois com graduação em Psicologia, com Mestrado e Doutorado na área; três com graduação em Pedagogia, mestrado e Doutorado em Educação. Por fim, ressaltamos que desse total, cinco docentes vêm trabalhando com os memoriais autobiográficos desde as primeiras iniciativas, os demais iniciaram suas experiências nesses últimos três anos.

Cabe destacar que, na sua ampla maioria, os professores entrevistados vêm desenvolvendo pesquisas qualitativas no campo da educação, e compõem um seleto grupo de pesquisadores que se autoriza a teorizar e praticar pesquisas forjadas em paradigmas inovadores, com atenção especial às pesquisas que tomam as práticas pedagógicas como objeto de estudo, favorecendo novos percursos formativos no campo da profissionalização docente. Nesse sentido, as experiências com memoriais autobiográficos enquanto prática pedagógica de ensino, pesquisa e formação vêm sendo, cada vez mais, consideradas por esses pesquisadores, na perspectiva da Educação Contextualizada “em que a construção dos conhecimentos e saberes ganham novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo” (REIS, 2011, p. 93).

4.5.2 Caracterização dos alunos partícipes da pesquisa

Na ocasião da produção de dados, no mês de outubro de 2017, os 48 alunos que atenderam, espontaneamente, ao nosso convite feito abertamente nas respectivas salas de aula, estavam cursando os 3º, 5º e 7º períodos do curso de Pedagogia, nos turnos vespertino e noturno e todos, conforme já mencionado, escreveram seus memoriais em momentos anteriores. De um modo geral, esses alunos vivenciaram experiências bastante diversificadas, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido por diversos professores, considerando que o

²⁴ O tirocínio docente é uma atividade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA com o objetivo de iniciar os mestrados no exercício da prática da docência no ensino superior.

memorial, na realidade atual, é uma prática pedagógica que envolve um número cada vez maior de docentes que exploram suas potencialidades didático-pedagógicas. Foi essa diversificação das experiências vivenciadas pelos docentes, as quais influenciam o engajamento dos alunos na prática pedagógica de produção de memoriais, que conduziram a minha opção pelo grupo focal, por permitir a escuta de um maior número de discentes.

Mas, a interrogação posta era: quem são esses alunos cujas manifestações a respeito do trabalho com os memoriais autobiográficos são objeto de estudo nesta pesquisa? Para responder essa questão, os 48 alunos que participaram das sessões dos grupos focais ao assinarem o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido também preencheram uma ficha de identificação que permitiu traçar o seguinte perfil: 68,75 são moças e 31,75 % rapazes, esses percentuais indicam uma singularidade do curso de Pedagogia do DCH/III, que ao longo dos seus 32 anos de existência mantém um percentual acima da média nacional de discentes do sexo masculino, raridade em um curso que forma professores para atuar, prioritariamente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Com idade entre 20 e 64 anos, apenas 2 % possuem faixa etária acima de 50 anos; 10% entre 30 e 49 anos; e 88% encontram-se na faixa etária entre 20 e 29 anos indicando uma clientela relativamente jovem, à semelhança dos demais cursos de graduação oferecidos na UNEB. Os de mais idade, assim como os mais jovens, estão pela primeira vez cursando uma graduação, e a escolha pelo curso de Pedagogia abrange 89,58% desses alunos, apenas 10,42 % não tiveram o curso de Pedagogia como primeira opção no vestibular, sendo essa característica revelada no envolvimento deles em atividades de monitorias²⁵ ensino, pesquisa e extensão, desempenhando a função de monitores – bolsistas ou voluntários – nesses campos, que se articulam, dialeticamente, em todo processo formativo. A mobilização do segmento estudantil para esta pesquisa contou com o apoio logístico de um aluno, monitor de ensino da disciplina Gestão Educacional por mim ministrada naquela ocasião, para viabilização da infraestrutura necessária as sessões dos grupos focais.

Desses 48 alunos, 97,92 % são egressos da rede pública de ensino e 64,58% representam os primeiros da família a ingressarem em um curso superior. Quanto à renda familiar, constatou-se que 66,67% recebem valores inferiores a 2 salários mínimos. Essas três características evidenciadas no perfil desses sujeitos indicam o que é de conhecimento público: a carreira docente é mais atrativa aos jovens de baixo *status* socioeconômico,

²⁵ Monitorias são ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão exercidas por alunos bolsistas e reguladas por Editais específicos da UNEB e ou/do Governo Federal que regulamentam cada programa oferecido semestralmente/ou anualmente, a serem desenvolvidos no âmbito dos cursos de graduação.

oriundos de escolas públicas, que são alvo de críticas em razão de duvidosa qualidade de ensino e aprendizagem.

Alguns alunos residem no meio rural, outros em municípios circunvizinhos, deslocando-se de ônibus para o DCH/III, em Juazeiro, mas é nas periferias urbanas onde a maioria absoluta desse público reside. Quem ainda não se encontra no mercado de trabalho, atuando, principalmente, no comércio ou na economia informal, alega a falta de oportunidades de emprego, pois são poucos àqueles com dedicação exclusiva aos estudos. Nesse conjunto de alunos, 58,33% vivenciaram e/ou continuam vivenciando experiências com a docência, ora por meio do estágio curricular supervisionado, ora através de Programas Especiais, a exemplo do Residência Pedagógica, este financiado pelo governo federal com o objetivo de incentivar à profissionalização docente, por meio de bolsas de monitorias. Além do que, muitos alunos, especificamente os que concluíram o 6º período acadêmico, foram selecionados em redes municipais de ensino para as funções de estagiário ou professor substituto, em ambas as funções a remuneração corresponde a, aproximadamente, 1 salário mínimo em vigor.

Outra informação importante diz respeito aos 89,58 % dos alunos que tiveram como primeira opção no concurso vestibular o curso de Pedagogia. Para a maioria desses alunos parecia distante de seus horizontes a possibilidade de estudar na UNEB, pelo simples fato da universidade não fazer parte do seu universo familiar e social, coadunando com pesquisas do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que entre pais que nunca foram à escola, a chance de um brasileiro alcançar um diploma universitário é de apenas 4,6%.

A minha condição de professora do curso e pesquisadora permite-me afirmar que esse conjunto de alunos externa muito orgulho de fazer parte da comunidade unebiana, não apenas pelo prestígio social que a UNEB goza enquanto universidade pública, mas também por cursarem Pedagogia no DCH/III, Departamento que, historicamente, devolve para a sociedade professores com excelente formação, do ponto de vista acadêmico e humano. São nas narrativas autobiográficas que esses alunos expressam com maior intensidade esse orgulho.

4.6 Procedimentos de Análise de Dados no Processo de Pesquisa

Analisar dados qualitativos para Ludke e André (2005) significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das

entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (p. 45). Em razão das características desta pesquisa, é bastante compreensivo que o processo de análise tenha se realizado num *continuum* diálogo entre pesquisador, pesquisados, memoriais, entrevistas, experiências, formação que se tornaram objetos contextualizados com a realidade face à implicação existente entre sujeito e objeto. Esse entendimento encontra respaldo em Macedo (2009) ao afirmar que, em uma etnopesquisa, a análise se faz em todo o seu percurso, sem, contudo, prescindir de um momento focado exclusivamente nesse processo complexo de sistematização analítica, sendo esse o seu objetivo principal, ou seja, é o “início da interpretação como uma arte de rigor hermenêutico” (p. 96).

Nesse sentido, o processo de sistematização analítica e interpretativa deste estudo se pautou em Macedo (2000, 2009), que sugere iniciar com a pré-análise, à qual consiste na organização do material coletado, abarcando, neste caso, as anotações do diário de campo, as entrevistas abertas e coletivas, com as recorrentes idas e vindas tanto a esses discursos já transcritos, como às leituras dos vários momentos do *corpus* empírico da pesquisa pelo etnopesquisador, que questiona a relevância e a suficiência de dados.

A pré-análise realizada comprovou a necessária saturação de dados (MACEDO, 2000), e indicou algumas questões a serem elucidadas *a posteriori* no tocante ao processo de redução, que consiste em selecionar partes do discurso dos entrevistados tidas como essenciais e aquelas menos significativas. Nessa etapa, também foram evidenciadas potencialidades e singularidades de cada dispositivo utilizado na produção e na recolha de dados, as quais justificam a importância concedida às entrevistas abertas e coletivas e, por conseguinte, a necessidade de se levar para a etapa interpretativa do estudo o discurso dos sujeitos, os seus dizeres, as suas vozes que não devem ser silenciadas em uma pesquisa com esse viés epistemológico.

Vale ressaltar, que as anotações no diário de campo da ambiência pedagógica produzida quando da realização das entrevistas abertas e das sessões dos grupos focais foram bastante relevantes na condução da reflexividade crítica sobre a “criação de contextos de aprendizagem” (FINO 2008) consubstanciados naquele momento circunstancial em que pesquisadora e pesquisados compartilhavam recordações-referências (JOSSO, 2004) a respeito do objeto investigado, quer seja: a prática de produção de memoriais autobiográficos como possibilidade de inovação pedagógica.

Na etapa subsequente, mediante idas e vindas aos registros das observações realizadas, e mais ainda nas entrevistas transcritas, precisamente, nos excertos selecionados em função dos sentidos e significados conferidos pelos sujeitos da pesquisa, foram definidas

unidades de significação, que nada mais são, do que as ideias dos alunos e professores partícipes deste estudo. Por conseguinte, sem nenhuma preocupação com generalizações, buscou-se identificar relações entre essas ideias, que podem ser contraditórias, ambivalentes, paradoxais, de ocorrência, com o intuito de se obter a síntese das unidades significativas.

Compartilho com Macedo (2009, p. 99) ao sugerir que o pesquisador deve “imbuir-se de uma imaginação metodológica, da angústia do método, da tensão interpretativa que ultrapasse a mera descrição e interpretações sumárias, produto de simples constatações”. Nesse veio, é relevante a utilização da triangulação de dados enquanto procedimento que se utiliza do entrecruzamento das informações originárias das fontes empíricas, mas também dessas com as fontes teóricas, possibilitando o necessário movimento de verificação das relações entre o objeto de pesquisa e seus contextos, que se (in)formam mutuamente. Para esse autor, é possível a agregação por identificação de outras práticas interpretadas, através da triangulação ampliada, por ele sugerida, que não tem a pretensão de validar a pesquisa, mas de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heurísticamente relevantes.

Assim, à medida que a análise interpretativa de informações similares em função de agrupamentos comuns avançou, foi possível reagrupá-las naquilo que o autor denomina de noções subsunçoras, expressão empregada por Macedo (2000) em substituição as tradicionais categorias analíticas. Sendo, portanto, nas noções subsunçoras que se concentrou toda a análise interpretativa dos sentidos e significados devidamente contextualizados nos excertos discursivos dos pesquisados e do pesquisador sobre a prática de produção de memoriais autobiográficos como possibilidade de inovação pedagógica. Desse modo, as noções subsunçoras que emergiram desse complexo processo analítico estão aqui configuradas em três significativas dimensões, quais sejam:

- 1) Dimensão da experiência na prática de produção do memorial autobiográfico: professores e alunos re(des)velando o processo de iniciação às narrativas de si;
- 2) Dimensão da formação na prática de produção do memorial autobiográfico: narrar-se para iniciar o vir-a-ser pedagogo;
- 3) Dimensão da escrita acadêmica na prática de produção do memorial autobiográfico: o ator tornando-se autor na percepção dos sujeitos da pesquisa.

5 DIALOGANDO COM A REALIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRODUÇÃO DOS MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS

Como é característica da etnopesquisa macediana, a análise interpretativa dos dados se fez presente em todo o processo de investigação, na tentativa de apreender ‘a alma e a carne’ do *corpus* comunicativo coletado (MACEDO 2000, 2009). Sem dúvida, foi um processo extremamente complexo exigindo vários mergulhos nas leituras dos relatos narrados pelos sujeitos pesquisados e nas teorias que fundamentaram o objeto deste estudo: a prática de produção de memoriais autobiográficos como possibilidade de inovação pedagógica. E sendo uma prática pedagógica na qual se encontram implicados pesquisados e pesquisadora, tornou-se necessário trazer para o corpo deste estudo as vozes desses sujeitos e o seu contexto de produção. É no âmbito das pesquisas qualitativas em educação, que se percebe de maneira mais significativa a indissociabilidade entre o sujeito pesquisador, aquilo que está sendo pesquisado e o contexto no qual se encontram inseridos, visto que “todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1988, p. 07).

De um modo geral, em seu conjunto, os excertos discursivos de alunos e professores têm validade, sem desconsiderar que a análise realizada fundamentou-se numa *démarche* hermenêutica (MACEDO, 2000, 2009) considerando, dentre outros procedimentos, o movimento intuitivo do pesquisador enquanto acessibilidade ao sentido evidenciado nos relatos discursivos dos sujeitos pesquisados. E sendo essa análise um movimento interpretativo autorreflexivo, nem sempre será nítida a distinção entre descrição e interpretação, conforme é possível perceber ao longo desta seção.

Para Minayo (2012), o verbo principal da análise qualitativa é compreender, por comportar vários aspectos da dimensão humana, desde a capacidade de se colocar no lugar do outro, de considerar a sua singularidade e subjetividade, a entender que “a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (p. 30), subsidiando o entendimento de que toda compreensão é parcial e inacabada. A mesma autora prossegue:

O ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende (MINAYO, 2013, p. 3).

Mas, não cabe aqui, neste momento, discorrer filosoficamente sobre a hermenêutica e suas vertentes epistemológica e ontológica, mas, tão somente, reconhecê-la como arte, como a técnica fundamental para compreensão e interpretação do discurso dos sujeitos aqui investigados, ou seja, dos dizeres e fazeres de professores e alunos que têm suas vozes, literalmente, evidenciadas no corpo desta pesquisa, quando da sua análise objetivando compreender para interpretar, visto que a interpretação é consequência da apropriação do que se compreende. Baseando-se em Macedo (2009), a escrita de uma etnopesquisa vai ao encontro de um trabalho solidarista, isto é, de você fazer o outro compreender o que, efetivamente, você está querendo colocar. Como afirma esse autor, o pesquisador não deve descartar as pessoas que construíram a pesquisa, porque a sua realização é com o outro. E é nisto que reside a singularidade da análise interpretativa desta etnopesquisa em que a implicação sujeito-objeto a substanciou em todo seu percurso. Nesse sentido, os relatos dos sujeitos são apresentados e analisados nesta quinta seção que trata, essencialmente, das três noções subsunçoras norteadoras deste estudo e consubstanciadas nas dimensões da experiência, da formação e da escrita acadêmica, as quais se encontram situadas, sequencialmente, em três subseções, a saber:

Na primeira, intitulada Dimensão da experiência na prática de produção do memorial autobiográfico: professores e alunos re(des)velando o processo de iniciação às narrativas de si, é abordada a experiência pessoal dos sujeitos investigados com a produção do memorial autobiográfico, prática pedagógica que tem origem nos memoriais acadêmicos que fazem parte da cultura da universidade brasileira desde a sua gênese, e que nessas últimas décadas ganhou notoriedade, especialmente, nos cursos de formação de professores. O foco da análise centrou-se nos relatos desses sujeitos sobre a inserção inicial deles no universo das narrativas autobiográficas, com a finalidade de apreender as singularidades dessa experiência e sua relação com a trajetória acadêmica e profissional de cada um deles.

Nesse veio, a rememoração da experiência inicial com a escrita dos memoriais realizada por professores e alunos possibilitou a construção e reconstrução dos significados, não apenas dessa experiência, ou seja, dessa prática inicial com a escrita de si sobre as respectivas trajetórias de escolarização, como também dos sentimentos, valores e crenças que resultaram em compreensões coletivas sobre os processos e percursos formativos significados por esses sujeitos investigados, marcados por possibilidades, desafios confrontos e complexidades. Foi nesse contexto de reinterpretção de experiências e aprendizagens que os indícios de inovação pedagógica foram garimpados.

Na segunda subseção, Dimensão da formação na prática de produção do memorial autobiográfico: narrar-se para iniciar o vir-a-ser pedagogo, a centralidade da análise pautou-se na descrição e na compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos docentes e discentes investigados à formação que é a ideia-força constituinte de todo e qualquer trabalho em que narrativas autobiográficas, na forma de memoriais, são utilizadas como artefatos pedagógicos no ensino, pesquisa e na investigação-formação (CUNHA, 1994; SOUZA, 2008; PASSEGGI, 2011).

Assim sendo, a análise interpretativa dos relatos dos sujeitos traz revelações sobre uma diversidade de práticas pedagógicas que, supostamente, estão fundamentadas em uma nova epistemologia da formação (NÓVOA, 2007), vinculada ao conceito de reflexividade crítica, corroborando a ideia de que ninguém forma ninguém, pois “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2007, p. 116). Por conseguinte, é também um processo de autoformação que se realiza por meio das reflexões sobre as próprias experiências, e dessa maneira, o sujeito forma-se a si próprio. A possibilidade de que a prática de produção de memoriais autobiográficos, neste contexto em estudo, esteja fundamentada em uma epistemologia inspiradora de pedagogias inovadoras, é um prenúncio da inovação pedagógica em algumas das práticas relatadas.

Quanto à terceira subseção, a Dimensão da escrita acadêmica na produção do memorial autobiográfico: o ator tornando-se autor, trata-se de problematizar a narrativa autobiográfica como instituída e instituinte de experiências de formação fundamentadas em diferentes concepções de linguagem norteadoras dos fazeres e dos dizeres dos sujeitos investigados.

Assim, em um contexto em que leitura e a escrita são negadas às pessoas, e ainda diante da certeza de que os gêneros acadêmicos não se constituem conteúdo nem práticas preferenciais nas escolas públicas da educação básica, a prática de produção de memoriais autobiográficos, resultante de concepções interacionistas de linguagem, pode desenvolver a autonomia do aluno a respeito do seu processo de escrita e de formação. Autonomia a ser construída com autoridade, isto é, com o sentido de autoria (LÜCK, 2006).

5.1 Dimensão da experiência na produção do memorial autobiográfico: professores e alunos re(des)velando o processo de iniciação às narrativas de si

Experiências são vivências particulares alçadas à condição de experiência ao serem submetidas a um processo reflexivo e formativo sobre aquilo que se passou e que foi

sentido, (JOSSO, 2004). Daí, a reflexividade crítica me reconduzir ao final da primeira década dos anos 2000, quando fui convidada pelo professor de PPP a participar do projeto interdisciplinar Memórias e Trajetórias de Escolarização. Naquele momento, fui iniciada no universo das narrativas autobiográficas e das histórias de vida, diga-se de passagem, pela primeira vez, pois, jamais, havia vivenciado tal experiência, nem como aluna e nem como professora. O convite foi aceito por ter compreendido a importância do trabalho pedagógico a ser realizado, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de práticas de ensino menos disciplinares, e mais integradoras, participativas, amparadas em concepções que tomam a pesquisa como princípio educativo e a escrita como um dispositivo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, conforme sugere Freire (1996).

Motivos não me faltaram para apostar no potencial inovador do trabalho pedagógico com a produção de memorial autobiográfico. Como professora de Língua Portuguesa e uma das docentes contrárias à exclusão dessa disciplina do currículo do curso, por ocasião da já citada reformulação curricular, graças a essa ação pedagógica em que o aluno é convocado a narrar a sua própria trajetória de escolarização – a experiência concreta que a constituiu e que, tornando-se experiência coletiva, constitui, hoje, a todos – foram criadas oportunidades singulares de leitura e escrita como prática social e cultural, visto que, aprender com a experiência, rever seus percursos de vida, reler aquilo que foi escrito nele, e não apenas aquilo que se aprendeu a escrever e a ler, possibilitou, de fato, esse aluno se reconhecer como sujeito histórico-social e co-autor de sua aprendizagem e de sua formação.

A minha crença no potencial inovador das narrativas autobiográficas foi se consolidando em razão das minhas experiências como docente, substanciadas em um trabalho pedagógico interdisciplinar desenvolvido nas disciplinas Políticas Públicas e Educação, Gestão Educacional, Projetos Educacionais dentre outras, em que essas narrativas, na forma de memoriais, se constituem a porta de entrada para a tematização de situações-problema da realidade educacional e escolar em que os alunos estão, efetivamente, implicados e que, no transcurso convencional dessas disciplinas, certamente, essas questões não seriam abordadas sob a ótica problematizadora deles.

Sem dúvidas, esse trabalho pedagógico com narrativas autobiográficas vem possibilitando ações formadoras da maior importância, favorecendo a produção de textos que, de fato, permitem aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento. Desse modo, rememorar o passado, dirigindo-se ao futuro, tem ajudado docentes e discentes a repensarem, no presente, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita de gêneros de referência na academia –

artigos, monografias, dissertações, teses, resenhas acadêmicas, entre outros – visto que, é este presente que desafia a todos, sobretudo, em razão desses gêneros acadêmicos não constituírem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio, visto que essas são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros (MARINHO, 2010).

Esse entendimento fundamenta-se na concepção sociocultural enunciativa proposta por Bakhtin (1997) para quem o domínio de um gênero resulta de uma situação, de um comportamento social perpassado por valores, regras, significados daquela esfera social, cabendo os professores a repensarem o modo de lidar com as dificuldades dos alunos, considerando as especificidades da esfera acadêmica. Assim, a partir da prática da escrita autobiográfica, o aluno é desafiado a construir um texto em que a trajetória de vida se entrelaça às experiências, conforme o contexto comunicativo de aprendizagem no ambiente universitário.

Sobre essa questão, é demonstrativo o relato de P5 para quem o memorial autobiográfico “é um exercício de escrita importantíssimo para essa população que vem da escola pública. Porque é difícil você chegar e escrever textos acadêmicos. É mais fácil de lembrar e escrever sobre as experiências dele” [informação verbal]. Seguindo esse raciocínio, a escrita autobiográfica por resultar da rememoração de experiências vivenciadas por esse público pode funcionar como um artefato pedagógico que, efetivamente, favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias à escrita de gêneros textuais característicos do universo acadêmico. Afinal, se nadando que se aprendendo, é lendo que se aprende a ler, e escrevendo que se apreende o domínio da escrita, ou seja, que a escrita é internalizada, constituindo a consciência, organizando a conduta e orientando as ações (Vigotsky, 1984).

Em uma das entrevistas coletivas realizadas nos grupos focais, os alunos, ao serem instigados a falar sobre a percepção deles acerca da experiência com a escrita do memorial autobiográfico, assim, se pronunciaram: “quando eu escrevi o memorial foi muito difícil, eu não sou muito boa em memória, não gosto de lembrar o passado. Eu fiquei me perguntando pra quê escrever isso? Qual a importância que tem a minha vida, aqui?” [informação verbal A1]. Foi nesse mesmo tom a resposta de outro aluno: “jamais imaginaria que eu fosse utilizar a minha história na Universidade, que eu fosse fazer um memorial aqui na faculdade, nunca pensei que tivesse importância” [informação verbal A6]. Mais um discente, assim, se expressou: “Eu pensei logo: *oxente*²⁶, não tem nada a ver ficar lembrando

²⁶ Expressão usada, principalmente na região Nordeste do Brasil, para expressar surpresa, exclamação.

do sofrimento que passei, andando quilômetros para estudar, agora ter de lembrar tudo” [informação verbal A13].

Essas narrativas evidenciam o quanto refletir, evocar lembranças e escrever sobre a própria vida, em grande medida, implica uma disposição para rememorar, para fazer esse exercício de vasculhar a memória e reelaborar experiências silenciadas. Especificamente nesses relatos, as lembranças são notadamente traumáticas e refletem, dentre outras questões, a ação do Estado ou dos grupos hegemônicos, como afirma Pollack (1989). Essas lembranças também revelam as marcas de uma cultura escolar, que não considera as pessoas como parte da História, como sujeitos históricos, mesmo porque, tradicionalmente, quem faz parte das macronarrativas dominantes são os homens com seus feitos heroicos, e, por conseguinte, as pessoas comuns, a exemplo de alunos e professores, não se consideram partícipes delas.

É escrevendo o memorial que o aluno “ao estar frente a frente com a sua história, sente como essa foi sendo forjada, negada, reafirmada ou, simplesmente silenciada”, como reflete P9 [informação verbal]. Alguns relatos evidenciam lembranças negativas da trajetória escolar, marcas de sofrimento de toda ordem, desde as péssimas condições de vida e de acesso à escola, ao preconceito reinante nas práticas em sala de aula, silenciador de vozes. Entretanto, esse rememorar movido pela escrita autobiográfica se revela em um ato político (PEREZ, 2003) revestido de possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades e, principalmente, da não repetição dessas, no futuro, enquanto educadores. Assim, ao rememorar o passado, os discentes constroem no presente perspectivas para o fazer pedagógico no processo de autoformação, como se apreendem dos relatos:

Quando comecei a estudar além de estar com a idade avançada, era muito longe. Aí, no dia quando meu pai não podia levar a gente de carro, a gente ia montado de jegue, eu e meu irmão. Era muita dificuldade. A maioria dos dias meu pai não podia levar a gente, e de bicicleta cansava. Como era longe, tinha areia, tinha pedra, não foi fácil não, escrever sobre as primeiras séries, até a quarta série. Eu tenho raiva disso. Foi complicado, porque até hoje eu tenho raiva daquele momento. Mas, hoje assim quando eu penso que eu estou na Universidade Pública pra mim é uma vitória [informação verbal, A36].

Quando eu fui fazer meu memorial eu tive um problema sério, eu parei por vários dias, eu parei por várias semanas, eu tive que conversar com a professora várias vezes, eu chorei muito porque a minha infância foi há muito tempo atrás, porque eu tenho epilepsia e eu fui muito travada na minha infância porque a professora dizia que eu não escrevia, que eu não ia ter como me desenvolver, então minha infância foi assim, muito dificultosa, tive dificuldade pra escrever [informação verbal, A5].

O meu primeiro estudo foi no interior, e quando cheguei na cidade eu tinha muita vergonha, porque mangavam muito, da fala. Eu acho que a gente tem que levar isso pra sala de aula, levar assim... mostrar para o aluno que não tenha vergonha, de falar a sua realidade sabe, então eu achei muito importante escrever isso no memorial [informação verbal, A20].

Na verdade, esses relatos só podem ser compreendidos se for levado em conta quem são esses sujeitos. A marca principal dos alunos e alunas do curso de Pedagogia é serem pertencentes à classe social menos privilegiada da sociedade: vêm de famílias pobres, com origem no meio rural ou nas periferias urbanas, com muitos relatos de sacrifícios feitos por suas famílias para darem andamento nos estudos. Muitas vezes, são os primeiros em suas famílias a ingressarem e concluírem um curso superior. Foram alunos de escolas públicas, onde fizeram o Ensino Médio. Por isso, trazem, em seus corpos e em suas histórias de vida, muitas marcas de sofrimentos e sacrifícios, que muitas vezes preferem esquecer, como aparecem em seus relatos.

A possibilidade do memorial evocar essas lembranças pode se transformar em um dispositivo pedagógico para que o aluno escreva e problematize concepções teóricas que fundamentam o projeto pedagógico do curso, revelando-se um processo pedagogicamente inovador no contexto da formação inicial do pedagogo, com perfil de educador-pesquisador. E nesse sentido, P8, professora da área de Psicologia e, eventualmente, de PPP, descreve, de maneira instigante e provocadora, o modo como se desenvolveu a sua iniciação no trabalho pedagógico com a produção de memoriais e o potencial formativo destes materiais:

Primeiro eu chamo de uma onda porque não foi propriamente algo que saiu da minha vivência, da minha experiência, da minha ideia. Foi algo que eu fui observando, que foi acontecendo. Então, eu trabalhava com PPP e a coisa que eu mais observava era a dificuldade dos alunos de terem problemas, pelo menos para pensar, estudar, para se debruçar em preocupações e tal. A preocupação deles era meramente formal: como faz isso, como faz aquilo, como escreve um trabalho acadêmico, como escreve um artigo, e era como se a gente fosse dar um treinamento. Eu falei: vocês querem escrever sobre o quê? Não, não tinham tema, não tinham problema, não tinham interesse, não tinham nada. E eu vinha tentando desenvolver atividades que criassem, instigassem essa problematização neles. Nessa época, você trabalhava com memorial e mostrou o quanto nos memoriais aparecia a trajetória deles e que poderia ser uma fonte de problematização e tal, eu nem me envolvi no memorial, mas, mais tarde, sendo de banca de TCC, eu vi que muitos temas de TCC tinham vindo dos memoriais. Eles falavam: então, quando eu escrevi o memorial eu me dei conta disso, daquilo, não sei o que... aí eu liguei uma coisa a outra, o memorial parece ser uma fonte importante de problematização, de tirar o aluno desse marasmo, desse produtivismo, assim, meramente técnico-acadêmico, e passar a ser um instigador de pensamento [informação verbal, P8].

O relato dessa professora sugere não apenas uma opção teórico-metodológica que considera incontornável ouvir o que os alunos entendem, querem, falam e escrevem, mas também uma nova epistemologia da formação imbuída da compreensão do quão importante é tomar a fala do aluno enquanto saber e enquanto positividade. Nessa perspectiva, é a escrita do memorial que instiga a problematização e a reflexividade crítica, fazendo com que esse aluno, de fato, escreva e leia para pensar alguma coisa, para sistematizar o pensamento

crítico-reflexivo instigado pelo próprio ato de escrever, e não o contrário disso, ou tampouco em atendimento as formalidades da escrita acadêmica. É no veio dessa perspectiva de formação sugerida por P8, que se encontra o germe da inovação pedagógica, à qual implica mudanças nas práticas (pedagógicas), sendo que essas mudanças resultam de posicionamentos crítico frente às práticas pedagógicas tradicionais (FINO, 2008) neste caso, às práticas de escrita acadêmica cerceadoras do falar e do pensar do aluno, ainda tão em voga nos cursos de formação de professores, conforme relato em tela.

Quando entrevistada, P7, licenciada em Geografia, rememorou que já realizava na sua prática docente incursões nesse campo da memória, na forma de diários reflexivos e memoriais autobiográficos. A disciplina por ela ministrada é ofertada apenas no V período acadêmico do curso de Pedagogia, assim as suas experiências com memoriais autobiográficos não têm uma vinculação direta com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no âmbito de PPP.

Contudo, o trabalho pedagógico por ela realizado repercutiu em várias situações, desde os comentários de colegas professores aos dos alunos: “os conceitos da Geografia estão presentes nos memoriais, é só a gente parar para refletir que Geografia não é só mapa, relevo, clima e meio de transporte, foi sobre isso o meu artigo” (A15). Nesse contexto, a professora foi indicada em 2017 para ministrar o componente curricular PPP II, possibilitando a diversificação de sua prática pedagógica em que a produção de memoriais tornou-se um importante dispositivo didático para a prática do ensino da Geografia:

Não foi a primeira vez agora em 2017, em PPP II, meu trabalho com memorial. Eu já trabalhei no Ensino da Geografia, e como é que eu faço. Eu solicito deles o memorial, acho que já está na quarta turma, o ensino da Geografia é no quinto período, especificamente para eles pensarem sobre qual foi a Geografia escolar que eles tiveram no processo de escolarização [informação verbal, P7].

Socióloga de formação, P3 é bastante próxima do campo de estudos da memória; entretanto, com narrativas autobiográficas, sua primeira experiência se deu ao escrever o seu próprio memorial para mudança de nível na carreira acadêmica, na UNEB. Por ser uma exigência institucional, que faz parte da tradição da universidade brasileira, o memorial acadêmico atende a determinados parâmetros e critérios estabelecidos pela própria instituição solicitante. No entanto, essa questão não a impediu de introduzir elementos inovadores nessa escrita, segundo seu depoimento sobre a experiência com a escrita do seu memorial acadêmico:

A primeira experiência, assim, com o memorial foi o meu próprio memorial para a mudança de nível, carreira. [...] E, eu lendo um pouquinho sobre o memorial, sobre o que eu iria escrever, eu descobri que mesmo o memorial acadêmico, ele pode ser escrito a partir de duas vertentes: uma que a gente pode chamar de autobiografia e a

outra mais acadêmica. E eu fiz a opção por essa, esse estilo de falar de mim, da minha trajetória pessoal, existencial, mesmo antes de entrar na Universidade e o outro marco a partir da Universidade. Eu achei, assim, uma experiência muito válida porque mexe especificamente com a memória, a memória individual e que também não deixa de ser memória coletiva, porque você vai trazendo personagens da sua vida, do seu ciclo existencial [informação verbal, P3].

Transitando entre a cultura institucional das universidades brasileira como discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, cursada nos anos 2000 em distintas universidades²⁷, coadunando com a virada do movimento (auto)biográfico no Brasil, e as iniciativas de pesquisa atuais como professores-pesquisadores, os entrevistados P1, P2 e P9, egressos do curso do DCH III, evidenciaram a importância da escrita dos respectivos memoriais como artefato pedagógico. O processo que foi iniciado na pós-graduação ganhou maior alcance na graduação:

Quando eu fui fazer o mestrado, a gente teve alguns contatos com alguns professores que trabalhavam com narrativas autobiográficas, vamos dizer assim, história de vida, que se pautavam muito nisso, nessa perspectiva, isso já me chamava atenção, mas não conseguia perceber como potencial formativo no campo da pedagogia, naquele momento não conseguia dar conta disso. O primeiro momento que eu me deparei com essa necessidade foi ao elaborar o meu próprio memorial no doutorado, pois há a exigência desse documento, dessa escrita, e eu me vi com essa coisa de colocar no papel a minha história, e vendo como os momentos de formação acadêmica e formação mesmo da escola vão definindo aquilo que eu sou [informação verbal, P9].

[...] essa ideia de trabalhar com a memória ela nasce no momento que eu entro aqui, no DCH, como professor. Então, assim, a gente não sabia, não tinha ainda uma experiência de fazer pesquisa, que a gente não foi formado na graduação com essa experiência de pesquisa. Mesmo assim, iniciamos o projeto Educação e Memória. Mas, ainda na pesquisa, o memorial vai aparecer na minha dissertação do Mestrado. Eu retomo no processo de pesquisa, os registros da minha memória sobre a produção do Estatuto do Magistério em Petrolina [informação verbal, P1].

Minhas pesquisas sempre foram mais no campo das pesquisas qualitativas e eu comecei a me envolver com essa coisa autobiográfica já no primeiro projeto que foi o projeto DE (Dedicação Exclusiva) na UNEB, que era com professoras leigas da região de Curaçá e Juazeiro. Quando eu fui fazer minha dissertação do mestrado também usei muitos depoimentos e boa parte desses depoimentos vinha após uma narrativa pessoal, além da história pessoal, inclusive do meu pai, do meu próprio pai, que era de São Bento, que saiu e se retirou do campo, foi migrante pra levar a gente pra estudar, e quando eu fui entrevistá-lo, ele trouxe muito da narrativa pessoal, da experiência pessoal dele [informação verbal, P2].

Essa realidade traduz, em grande medida, o crescimento de pesquisas sobre a trajetória de vida, a existência e a identidade profissional dos professores nos cursos de graduação. Nesse particular, nos cursos de licenciatura oferecidos aos professores em

²⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, e Universidade Federal da Bahia – UFBA.

exercício na UNEB, em cumprimento à LDBEN-9394/1996, assim como em outras instituições no país, as narrativas de vida dos professores constituem-se como práticas singulares num projeto formativo, pois se amparam no diálogo entre diversas experiências e aprendizagens. Segundo P2, “o que deu mais liberdade para trabalhar essas coisas (narrativas autobiográficas) foram os Programas Especiais: PROESP, Plataforma Freire, Rede UNEB 2000²⁸”.

Dentre os entrevistados, a exceção quanto a não vinculação ao quadro permanente da carreira docente na UNEB ficou por conta do tirocinante do PPGESA²⁹, o P4, que no período acadêmico em que permaneceu no estágio da docência superior, trabalhou a disciplina História da Educação, alicerçada no binômio História/Memória, sob a mediação dos memoriais autobiográficos produzidos pelos alunos calouros do curso. Entretanto, evidenciou ter sido na especialização *lato sensu*, na Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, a sua primeira incursão nos estudos da memória:

Veja, quando eu fiz minha pós-graduação *lato sensu*, pela UPE, lá em Petrolina, a minha produção final foi uma escrita sobre as memórias dos estudantes, memórias das lideranças estudantis de Petrolina, da década de 90, acho que foi dos anos de 1992, lá atrás, desde o “Fora Color” até os anos 2000, quando a União dos Estudantes Secundaristas de Petrolina, a UESP, foi quase extinta. No mestrado, para a qualificação no PPGESA você tem que preparar o memorial [informação verbal, P4].

As professoras P5, também da área de Psicologia, e P6, licenciada em Letras, iniciaram suas experiências teórico-práticas com memoriais em suas disciplinas, a partir do trabalho com o componente PPP, culminando com a participação delas de modo mais sistemático nos momentos de socialização das práticas pedagógicas com memoriais, a exemplo dos Seminários Interdisciplinares, mais especificamente, no Seminário interdisciplinar: memórias e trajetórias de escolarização, mencionado anteriormente. A participação das referidas docentes fortaleceu esse tipo de evento, enquanto espaço de produção de uma nova concepção e prática de formação docente, que tem nas histórias de vida importante instrumento didático-pedagógico. Nesse processo dialógico, o corpo acadêmico – docentes e discentes – atuou para que todos entendessem o processo educacional no qual estão inseridos, por meio do debate a respeito da produção dos memoriais

²⁸ O PROESP - Programa de Formação de Professores do *Estado*, Plataforma Freire e Rede UNEB 2000 são cursos intensivos de licenciatura oferecidos aos professores que se encontram em exercício nas redes públicas de ensino.

²⁹ Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

autobiográficos e da compreensão da trajetória de vida para entender seus percursos formativos como sujeitos históricos.

Escrever memórias autobiográficas estimula o sujeito que lembra a um esforço de edição não apenas de um passado, mas de si mesmo em relação ao tempo presente, pois o trabalho da memória é também de seleção. É nesse sentido que a narrativa autobiográfica se torna uma experiência. Tanto a pessoa que lembra quanto o que é lembrado passam por uma desarrumação e uma rearrumação, uma vez que “aquele que lembra não é mais o que viveu” (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 78), tampouco o que é lembrado é o que foi de veras vivido. Disso resulta a natureza seletiva da memória e a sua vinculação ao tempo presente, pois o sujeito lembra no presente. Trata-se, portanto, de uma experiência na dimensão subjetiva da escrita de si, da edição de si. Por isso, pode-se falar, como se refere Pinzoh (2012), tanto de uma “criação autobiográfica”, como de uma “ficção autobiográfica”, vivida na composição de uma experiência de si. O movimento de “fazer sair” essas memórias é parte de uma negociação consigo mesmo e uma espécie de “acerto de contas” com um passado, que é, a rigor, um acerto de contas consigo mesmo, em forma da constituição de uma experiência, como podemos identificar nos relatos dos discentes.

A primeira vez que eu escrevi o memorial foi em Sociologia, eu questioneei muito: mas por que isso? Por que é que ela quer um memorial de algo que ficou lá no passado? E eu hoje estou na academia, estou na faculdade então, eu acho que não há necessidade [informação verbal, A5].

Às vezes assim, depois que eu iniciei foi que se tornou fácil, mas pra iniciar, pra dizer assim, pensar num começo não é fácil, foi uma parte muito difícil, porque falar de si, eu acho que às vezes é muito fácil falar de si, mas tem coisas que a gente não percebe até começar a escrever e ver quanta coisa a gente tem pra falar e que está escondida [informação verbal, A21].

Nesse sentido, ao narrar sua própria história de vida ou de etapas da sua existência, por exemplo, o período de sua escolarização, o aluno de Pedagogia pode apreender significados da formação ao verificar uma infinidade de situações-problema vividas, muitas delas pouco esclarecidas, ou seja, situações vivenciadas sobre as quais o narrador, ainda, não tem uma consciência refletida, que lhe permita compreender as razões pelas quais uma dada situação se manifesta de modo tal.

Falar sobre o memorial para mim soa, desde quando foi proposto lá no primeiro período, soa como uma autoavaliação da minha história, o que aconteceu lá atrás que serve para você hoje. Eu venho dos primeiros anos na escola, eu venho de escola multisseriada e isso traz um impacto muito grande para vida da pessoa, o contexto de cada um aqui é muito interessante [informação verbal, A3].

Trabalhada, inicialmente, no contexto de PPP, a escrita dos memoriais autobiográficos tomou proporções outras que, de longe, extrapolam os limites da ambiguidade da escrita institucional dos memoriais acadêmicos e de formação (PASSEGGI, 2008) que tratam da formação intelectual, profissional e experiencial dos seus autores, ora na perspectiva avaliativa, ora formativa, ou simultaneamente. Nas experiências aqui relatadas essas questões não se constituem barreiras intransponíveis à presença da inovação pedagógica nas práticas que envolvem a produção autobiográfica; ao contrário, é na diversidade dessas práticas, que não se encaixam em designações e modelos, que as possibilidades da inovação se encontram latentes.

Sem pretensão de generalizações, mas reconhecendo o potencial heurístico das histórias de vida, na forma de memorial autobiográfico, a adesão de outros professores aqui entrevistados a essa prática é de extrema importância para a própria sobrevivência da prática de produção do memorial como inovação pedagógica: primeiro, porque, nas experiências aqui tratadas, as grandes explicações pautadas nas macronarrativas abrem espaço para as micronarrativas, reveladoras de comportamentos individuais ou microssociais; segundo, porque essa perspectiva busca a compreensão em campos distintos do conhecimento, ultrapassando quadros disciplinares fechados, ou conceituações definidas *a priori* e, terceiro, por sua orientação, fundamentalmente, existencial, marcada pela subjetividade do sujeito.

Em outras palavras, o uso dos memoriais acadêmicos impulsiona um encontro das diversas áreas do conhecimento em abordagens interdisciplinares, que, numa perspectiva complexa, trazem à tona elementos históricos, pedagógicos, do âmbito das políticas educacionais, que permearam as vivências dos alunos que os produziram, durante as suas trajetórias escolares. Assim, as narrativas autobiográficas, ao darem relevo a esses aspectos, produzem um sair do lugar dos diversos componentes curriculares presentes no período acadêmico em que os memoriais foram trabalhados e, assim, o conteúdo que aparece na escrita passa a ter sentido, sendo ressignificado a partir do diálogo com os conteúdos curriculares a serem tratados no período, isso não de maneira direcionada, mas provocado pela inovação dessa prática. Aqui então, a inovação se manifesta como ruptura às práticas tradicionais e a descontinuidade, como Fino (2008) nos ajuda a compreender.

5.2 Dimensão da formação na produção do memorial autobiográfico: narrar-se para iniciar o *vir-a-ser*³⁰ pedagogo

É comum os alunos adentrarem no ensino superior receosos com o que eles possam encontrar, como revelou P3: “eles vêm com muito medo do que é esse terceiro grau, e pensam que é uma sequência do segundo grau. E o que é que mexe com eles? O memorial, que é escrita pensante. Algo que eles imaginam que não tem valor nenhum” [informação verbal P3]. A docente P8 explica como utiliza a prática pedagógica para desconstruir esses receios e provocar juntos com os alunos um processo de escrita instigador do pensamento, problematizando aspectos da sua trajetória de vida e os quadros de referência social como a escola:

Quando eu fui trabalhar PPP II, que é a relação de escola-sociedade, os alunos já tinham escrito no semestre anterior sobre a sua trajetória escolar. Então, agora, a gente poderia fazer um histórico da trajetória social deles: de onde eles vêm? Que gente é essa? Que povo é esse? Qual é a história de vida, das relações sociais? Então quem formou não só do ponto de vista escolar, mas, quem era..., o que era o seu lugar, e tal... [informação verbal, P8].

Assim, P8 entende que estimular a produção de uma memória com as histórias de vida dos alunos os ajuda a encontrar os problemas de investigação que os levam a outras aprendizagens a partir de si, de sua existência material e simbólica inserida em determinada cultura, experimentando uma diversidade de modos de vida. O memorial pode ser considerado esse procedimento didático-pedagógico, que favorece o aluno a evidenciar na escrita problemas reais, possibilitando reflexões sobre os processos de formação, autoformação e heteroformação que podem acontecer no processo de partilhas de experiências e de aprendizagens conjuntas, como afirma Pineau (2010).

E para os docentes, esse material escrito provoca a busca de novos caminhos de construção do conhecimento, que também indica deslocamentos formativos que extrapolam o lugar comum da prática pedagógica e do conhecimento curricular, favorecendo novos movimentos interpretativos para dar sentido aos conhecimentos essenciais presentes em cada componente curricular de maneira contextual. E esses processos também podem extrapolar o espaço acadêmico na busca de um conhecimento amplo, complexo e sempre inovador do modo de ensinar e aprender, tendo na pesquisa a mediação da construção do conhecimento novo, ou seja, do *vir-a-ser*, senão vejamos:

³⁰ Expressão empegada pelo professor 9 na sua primeira proposição do projeto Memórias e Trajetórias de Escolarização.

O que move uma pesquisa a meu ver é o problema, não é a forma, não é o formato, não é o enquadramento, mas é o problema que instiga inclusive a criar metodologia, a ir atrás das referências bibliográficas, ir atrás de quem possa ajudar a pensar essa inquietação [informação verbal, P8].

Ao argumentar sobre a relevância do memorial, tanto os professores como os alunos do curso de Pedagogia, evidenciam que o fato de escrever o memorial parece funcionar como um estímulo à escrita. Isso pode estar relacionado ao fato de que a própria memória se constitui elementos subsunçores, usando a expressão defendida na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, abordada por Moreira (1983), em que esses são pontos de ancoragem para novas aprendizagens significativas pelos discentes:

Foi uma experiência interessante porque até então não passava pela cabeça escrever alguma coisa da história da minha vida. E, de qualquer maneira foi surpreendente porque a gente buscou em um arquivo, dentro de nossos pensamentos, de nossos arquivos cognitivos, algumas coisas que estavam perdidas no passado, e foi um resgate dessa história, desses acontecimentos, desses fatos [informação verbal, A9].

Então, lembrar tudo isso me fez também me rever como pessoa, de onde vêm alguns costumes que eu tenho? De onde vêm algumas práticas que eu tenho? Alguns valores? Principalmente valores. Recentemente, agora, apresentei um trabalho sobre a memória de uma professora. A professora que mais me marcou foi no ensino fundamental. De onde que eu tirei essa professora que me marcou? Foi do memorial [informação verbal, A13].

Ao exercitar uma narrativa sobre si, o aluno tem a oportunidade de se deparar com problemas que estão associados aos próprios conceitos e teorias abordadas no curso de Pedagogia, isso porque ele se percebe envolto em uma rede de situações-problema presentes na escola ou em qualquer outra fase da vida.

Quando você começa a lembrar da trajetória da escola cada ação, cada trejeito que você fazia ali, cada ação com o professor, com o colega, você vê que estava sendo formando seu caráter, de fato, estava crescendo se educando, sendo educado e na hora, no momento você não percebe, o fato de você voltar o passado, nossa! As atitudes que eu tenho hoje são frutos do que eu passei no passado e eu nunca tinha parado para analisar para fazer essa comparação e que o meu futuro está sendo planejado quando eu faço reflexões ao escrever o memorial. O processo de formação que é constante, e entram as coisas da vida da gente [informação verbal, A15].

Eu tive dificuldade agora com o meu TCC, não foi com o tema, foi a problemática, aí a professora falou: pegue seu memorial e leia, leia e veja (...) quem sabe você encontra sua problemática a partir do memorial. O meu tema é indisciplina, no TCC. No memorial eu falei sobre isso, quando eu era criança a professora... essa professora, ela me agrediu, estava em sala de aula. Ela me deu dois tapas e um empurrão em sala de aula... porque eu não fiz o dever de casa... Então, o memorial está me ajudando a perceber porque uma professora faz isso... é isso que eu quero pesquisar [informação verbal, A17].

Isso ajuda o aluno a perceber que, naquela situação-problema, não se trata de uma novela, filme ou peça de teatro na qual os atores apenas representam uma ficção, na verdade,

sujeitos distantes da realidade interpretada. Na situação de escrita do memorial os atores são eles próprios, narrando cenas vividas; são pessoas reais, expondo um modo de tecer a existência no cotidiano de suas vidas. Podemos definir como os verdadeiros atores de uma trama real, que é a vida vivida, não são apenas intérpretes, e sim, os protagonistas de uma existência concreta, total e complexa. É no terreno dessa concreticidade que brotam os problemas de pesquisa, que alimentam os processos de produção de novos conhecimentos.

Então, quando uma pessoa formular e escrever seu problema, ela já tem pesquisa adoidado, já andou um bocado. Ah! Então eles conseguem escrever um problema, etc e tal... é o que para alguns eles chamam de motivação, é algum fator que move as pessoas e que na verdade tal pensamento significa querer pensar, ser forçado, a gente só pensa se forçado, então é alguma coisa que forçasse o pensamento, forçasse a pessoa sair dali, que te chama e te obriga aquilo, é quase uma exigência que você não consegue precisar, parece que tem uma urgência, que tem e tal... E eu não via isso nos alunos. Isso foi uma das coisas que me fez ficar atenta ao memorial [informação verbal, P8].

A escrita do memorial pelos alunos permite evocar recordações-referências, como afirma Josso (2004), as quais ajudam a compreender os processos de formação e de como eles atuaram no processo de construção da identidade, podendo, inclusive, ressignificar essas experiências utilizadas para auxiliar o processo de aprendizagem e prática pedagógica:

Existem professores que traumatizaram a gente, eu tive professor que me traumatizou, e eu sei de histórias de pessoas, de professoras e professores, até em questões de abusos, seja moral, seja sexual, seja de outro nível, assédio. Aí, às vezes, quando o memorial é apresentado, uma proposta dessa, ajuda já numa outra vivência da pessoa, pode ajudar muito a pessoa até ter um outro olhar e enfrentar o problema com mais sabedoria, com mais aprendizado, que a vida deu, para poder tratar isso de forma positiva. E ajuda você trazer um olhar sensível, também quando você vai pra sala de aula. No EJA mesmo é muito importante trabalhar com a memória, sentimos muita necessidade dos alunos se expressarem como autores [informação verbal, A26].

Por ser baseada nas experiências vividas, a narrativa do aluno que produz um memorial consegue reconstituir o itinerário percorrido por esse no processo de escolarização, e com isso é possível dar conta da cultura escolar (FINO, 2011); uma cultura que se manifesta no conjunto de normas prescritas, regras estabelecidas e práticas, bem como nas relações de interações vividas junto aos colegas, professores e gestores no ambiente escolar.

Construir o memorial possibilita ao aluno identificar os quadros referenciais, que ilustram as paisagens e passagens percorridas em um tempo anterior. Assim, é comum que eles lembrem-se não apenas dos aspectos mais formais das suas etapas de escolarização, mas também das brincadeiras, eventos, namoros, enfim, tudo que se constitui marcas formais e não formais de um passado, que os ajuda a compreender o presente, num reencontro com os

pontos de partida de suas realizações atuais, ou seja, rever na esteira do tempo os sonhos sonhados e as realizações realizadas no percurso existencial de uma vida escolar.

O memorial é como uma forma de fazer com que o aluno se encontre dentro da Pedagogia. Porque quando você se reconhece, você conta e escreve sua história. Porque se eu for contar a minha história do dia em que eu nasci ao dia de hoje, vai ter umas lacunas... outras verdades dessa história, mas eu vou me reconhecer como professor. Olhe se eu sou professor hoje é porque eu tenho todo esse caminho aqui, eu não cheguei aqui trazido no vento [informação verbal, P4].

Uma coisa é escrever minha história e outra coisa é pegar um autor e tentar entender a minha lembrança, a minha história, baseada na teoria de um autor, dialogando com o autor. A gente se percebe nos espaços, diferentes, eu não sei se posso falar pelos outros cursos, mas dentro do campo da Pedagogia acho que é uma ferramenta interessante. Porque a gente está num espaço, enquanto profissional, a intenção é que a gente esteja orientando o tempo todo caminhos na área da educação [informação verbal, A29].

O relato das experiências vividas recorre sempre aos quadros sociais de referência, como afirma Halbwachs (2013) ao se referir ao processo de seleção da memória. Isso permite à pessoa que narra suas histórias se perceber como um ser cujas relações estabelecidas no passado têm implicações no presente. Possibilita a visão de quem a pessoa foi no passado e quem ela é no estágio atual da vida. É nessa situação que muitos alunos, ao elaborarem o memorial como atividade nos componentes curriculares do curso, reconhecem o papel da escola ou de outros espaços formativos em suas vidas, bem como traz perspectivas de conformação da identidade profissional. Pois, ao relatarem suas experiências no processo educacional, revelam uma gama de problemas relacionados ao papel da educação escolar na sua dimensão integradora na sociedade, seja do ponto de vista da integração moral, ou da sua função social, cultural e econômica. É nessa análise de sua própria história que o aluno vai lhe conferindo um grau de sucesso alcançado ou não, pois a narrativa construída cria a possibilidade de um exame das diversas facetas do sucesso, que supostamente, sua passagem pela escola tenha lhe conferido.

Na minha família não tem ninguém que tem nível superior, assim, eu digo os mais próximos, tenho primo um na faculdade, mas estou falando dos mais próximos, de pai, mãe, irmãos. Meu pai só estudou até a quarta série e minha mãe também, foi até professora de Mobral, irmãos o ensino médio. Então, assim, pra mim é um avanço muito grande está aqui. Eu trabalho no comércio, mas vou ser professora, sim [informação verbal, A24].

Nesse processo, esse aluno de Pedagogia consegue ver, com mais clareza, o sentido dos conhecimentos teóricos na prática pedagógica da escola e na vida dos alunos e de professores. Isso porque ele vivencia elementos que se relacionam com os conhecimentos construídos no campo da Pedagogia com a contribuição das disciplinas de fundamentos e

práticas tais como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a História, as Didáticas, bem como aqueles de natureza diversificada. Tudo isso é vivenciado na formação e funciona como suporte à construção desse campo disciplinar.

Você vem trazendo uma reflexão do hoje, você traz com outro olhar porque a gente está estudando num curso, em uma ciência voltada pra educação, a gente lança esse olhar da Pedagogia sobre o que a gente vivenciou. E é aí onde a gente percebe como algumas práticas pedagógicas foram boas para a nossa formação e outras não [informação verbal, A12].

Rememorando as vivências escolares, esses alunos podem se dar conta da cultura escolar, ou seja, as vozes dos memoriais nos fazem pensar o quanto essa escrita é também formadora dos professores do amanhã, hoje alunos de Pedagogia. O aluno revela ainda um grau de autonomia no processo de conhecimento de si, de sua existência material e simbólica porque, ao construir o memorial, ele consegue se situar no espaço e tempo, permitindo identificar situações concretas, singulares e históricas, como concebe William Pinar (1995, apud RANGHETTI, 2005). Assim, o sujeito aprendente e autor da narrativa de si consegue compreender aspectos de sua trajetória de escolarização e as políticas educacionais às quais é submetido, bem como as transformações que ocorreram ao longo de sua formação, conforme expressam as narrativas:

Além disso, eu achei que ajuda muito a gente entender as mudanças, que acontecem na sociedade, na educação e na escola, ou seja, entender as políticas e as ideologias da época, a mentalidades das pessoas. Entender essas mudanças e a velocidade com que elas acontecem. Acho que isso tem acontecido bastante quando a gente escreve o memorial [informação verbal, A23].

Então, esse trabalho de memórias ele faz o profissional e também o estudante repensar neste mundo que ele está vivendo. E ele vai construindo uma base, a história, ele dá esse aprofundamento de como me vejo na sociedade, de como estou hoje. Então, é resultado do que aconteceu antes. Estudar autobiografia foi muito importante pra mim... sem falar de que me levou a lembrar porque eu estou fazendo Pedagogia? Um dos motivos é que eu fui muito encantada pelas minhas professoras na infância [informação verbal, A22].

Romper com a tradição da escola básica, que muitas vezes eu não sei se pela grande quantidade, os alunos se reduziam a números. Era mais fácil chamar por número do que me preocupar entender quem é o sujeito. Então: número um, número dois, número três... Quando eu saio do número eu passo a perceber o sujeito na sua potencialidade [informação verbal, P9].

Nessa situação, discente e docente concebem o aprendiz para além de um mero dado estatístico. É no memorial que se percebe que esse número é, acima de tudo, um corpo físico, que pulsa, que se move, ri, comemora e também chora nas supostas desilusões vivenciadas ao longo de suas vidas. É uma ação pedagógica em que o sujeito que narra é o

ator principal da construção do conhecimento e, a partir dele, é possível encontrar um sentido para vida, como podemos apreender a partir dos relatos dos discentes:

O memorial é múltiplo, múltiplas formas de trabalhar, eu estava aqui pensando nessa linha, o professor vai ter oportunidade de conhecer o aluno, ele pode conhecer meios de facilitar a aprendizagem. A fala da colega de pegar do início ao fim do curso. Se o professor conhece os alunos, vai traçar o perfil daqueles alunos. Conhecer cada aluno individualmente, ele pode trabalhar melhorar a disciplina dele. Seria bom estar no projeto do curso, e o grupo de professores estar trabalhando isso, antenado com isso [informação verbal, A19].

Foi muito interessante quando eu comecei a fazer essa análise de como era antes, e de como é agora. Eu fazendo essa análise agora, na época eu ainda não tinha ainda essa consciência [...] porque a gente tá no outro lugar, a gente inverte os papéis [informação verbal, A16].

As evidências indicam que a escrita do memorial representa uma ação pedagógica de grande relevância, uma vez que proporciona aprendizagens significativas, por funcionar como algo que interessa a aprendizagem do outro, ou seja, é uma ação intencional no sentido de fazer o aluno aprender os conteúdos inerentes à formação do profissional dessa área de atuação no mercado de trabalho e na vida social como cidadão, a partir de suas próprias experiências construídas no processo de escolarização, mas que não se descola de outras dimensões da vida no aspecto individual e coletivo por sua inserção em certa cultura. Os memoriais produzidos pelos alunos colocam questões relacionadas à sua existência, à sua vida, aos sentimentos éticos e estéticos do ambiente narrado pelo aluno no processo de autoformação desse agir pedagógico.

A prática pedagógica é o que envolve tudo isso. Quando a gente fala, lê na sala de aula o memorial, quando você faz o seu memorial, você consegue enxergar também a prática pedagógica de antes e como está sendo agora. Que ela seja boa ou ruim, que só mudou o método, dá para você perceber essa diferenciação, do meu tempo e para cá, como é. Tipo, naquele tempo acho que os sujeitos eram mais inibidos, hoje eles são mais autônomos, eu escrevendo percebi isso. A educação antes era aquela que o professor era detentor do conhecimento [informação verbal, A25].

Para melhor evidenciar o modo como alguns dos professores entrevistados compreendem a dimensão pedagógica da prática de escrita do memorial, destacamos abaixo relato do docente que considera importante a escrita do memorial para ser utilizada nas situações de ensino/aprendizagem.

Uma questão pedagógica mesmo que interessa a aprendizagem do outro, é o modo como o outro se insere no mundo, então, não basta a psicologia, existe algo a mais que seja a pedagogia e eu estava vendo nesse movimento intelectual, a criação de um pensamento realmente pedagógico. [...] Aí o que eu fiz a partir desse memorial? Ao invés de enquadrar e tudo, eu fui encontrar, seja na literatura científica, seja na literatura propriamente dita, seja em filmes ou eles estudaram um conceito, ou leram filme, assistiram vídeo, ouviram uma palestra e reescreveram o memorial. [...] Eu

simplesmente não ignorei a força que aquilo tudo estava tendo para eles, muito pelo contrário. Quando eu vi que aquilo era muito importante, era muito forte, eu entrei na história e tentei não ser... como corrigi por exemplo a escrita e tal, não era isso que estava levando em conta [informação verbal, P8].

A fala dessa professora revela um posicionamento epistemológico, que é acompanhado por outros professores que entendem o trabalho com memoriais como uma prática pedagógica inovadora, pelo simples fato de desafiar a todos os envolvidos, pois ao tocar os sujeitos do processo, essa experiência provoca rupturas da prática pedagógica acostuada a fazer sempre do mesmo jeito, para, a partir do que nos desafia o memorial, buscar outros caminhos de chegar ao que pretendia como conhecimento a ser construído nesse espaço de formação que envolve alunos e professores. Por essa razão, a prática da escrita do memorial redireciona o fazer, pelo simples fato de ser tocado e ser desafiado a ir além, pois como nos provoca BONDÍA (2002, p. 25):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Pelo lugar que cada docente assume em meio aos referenciais que norteiam as suas concepções de mundo e suas práticas pedagógicas, algumas dessas práticas podem preservar traços da cultura escolar fabril, levando o aluno a transcender do seu discurso opinativo para um discurso fundado em uma razão lógica amparada em conceitos objetivados e expressos de modo sistematizado. Ainda assim, podemos afirmar que a prática da escrita do memorial é inovadora pela possibilidade de ser insurgente no fazer e na proposição de um novo caminhar. Isso significa que, mesmo tendo como partida a subjetividade do aluno a respeito de sua história pessoal na sua relação com a escola, no momento em que ele escreve se submete aos padrões normativos da escrita e a um tipo de racionalização do pensamento no sentido de estabelecer justificações conceituais, que se tornam possíveis por meio de uma mediação pedagógica cujos atores dessa trama são os professores e os alunos. Sobre essa prática pedagógica considerada inovadora, eles assim se expressam:

O memorial é resultado de um processo reflexivo desse futuro pedagogo e que favorece bastante o seu processo formativo, porque ele é um processo de planejamento: o que eu vou escrever, o que eu deixo de lado, o que eu trago. Você vai trazendo os elementos, então você parte depois disso [informação verbal, P3].

A escrita autobiográfica tem três modos com que eu me relaciono: o primeiro é que essa escrita é uma espécie de entrada, porta de entrada para muitos outros modos. É como se fosse instalado um dispositivo que as pessoas se sentem convocadas a se pronunciar e a oferecer sua capacidade de criação, de elaboração, de escrita e tal [...] A segunda é você poder amparar, com esse material os aprofundamentos necessários, as teorias, os conceitos. E o terceiro já é de elaboração do pesquisador, que é o seguinte: quando uma pessoa lhe conta uma história pessoal, ela também lhe oferece dados históricos e vai desenvolver a partir disso, uma argumentação, uma performance argumentativa sobre sua realidade social, histórico e tal [informação verbal, P2].

Aqui novamente, temos que tomar a inovação não como uma categoria universal que apresenta traços uníssonos ou uniformes, que devem funcionar como detectores de uma caracterização simplista da inovação. Neste caso, os memoriais podem ser tomados como inovadores se considerarmos que a inovação é um dispositivo situado de enfrentamento de uma questão igualmente situada. O modo como esses professores lidam com o memorial elaborado pelos alunos de Pedagogia mostra-se muito particular, pois varia conforme as disciplinas, intencionalidades de finalidades dentro das práticas de ensino e de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. Assim, as aprendizagens podem acontecer numa perspectiva individual na relação dos professores com os alunos, ou podem ser fruto de um trabalho coletivo de vários professores que atuam em um dado semestre do curso e com uma determinada turma. O aluno pode viver a experiência de construir um memorial em várias etapas do curso, como fica evidente nas falas que expõem o modo como cada professor trabalha com o memorial e como os alunos percebem essa prática.

Você pode pegar essas memórias e abrir temas que possam ser aprofundados, imagine que você esteja trabalhando História da Educação, ou esteja trabalhando Gestão Educacional, Políticas Públicas, questão de gênero sexual pra levantar polêmica toda. Imagine que você pode a partir daquilo, você pode abrir links temáticos, então você pode abrir links temáticos pra poder abordar certos temas e fazer com que aqueles elementos que estão nas narrativas sejam, digamos assim, os estruturadores temáticos pra você aprofundar certos temas. Porque você pode pegar aquilo ali, você pode inclusive agregar a essas narrativas o elemento histórico que a pessoa que está oferecendo a narrativa pode não dominar, mas você pode dominar [informação verbal, P2].

O memorial se revela uma forma de o aluno exercitar um modo singular de escrever, tornando possível o desenvolvimento de suas potencialidades na comunicação escrita. Escrevendo suas histórias pessoais, cria-se a possibilidade de uma percepção de como as instituições se organizam, como exercem seu papel social, quais impactos e repercussões de suas ações, sejam elas no âmbito oficial ou não. Vale ressaltar que, nesses aspectos, as conversas informais e a interação social em ambientes familiares, nas rodas de amigos entre outras situações, tornam-se constitutivos do indivíduo e desse vir-a-ser pedagogo. Nesse sentido, Midal (2003) reforça que a escrita do memorial permite evocar múltiplos processos,

sejam de recordação e emergência de subjetividades, ou principalmente contribuindo para a constituição da identidade profissional.

As narrativas construídas pelos alunos, abordando aspectos de sua formação na escola e em outros espaços de convivência, podem desvelar seus posicionamentos políticos no campo educacional. Nesse sentido, favorece ao aluno perceber por meio da memória que a educação pode ser realizada por diferentes métodos, teorias e paradigmas que envolvem racionalidades possíveis de ser identificadas no conteúdo dos memoriais. Isso acontece quando colocada em contato com as análises teóricas dos fenômenos que envolvem o ser humano em sua relação com a sociedade e a natureza.

Nesse processo, os professores e alunos aprendem sobre os tipos de educação compartilhada e quais as implicações do tipo de educação recebida para ser a pessoa que é hoje e para o que virá a ser, no futuro. Como o sujeito agiu e reagiu nessa dimensão de sua vida particular e coletiva. Pois “uma educação que se constrói com as histórias e com os sujeitos, com a história do seu tempo, nesse sentido, é fantástico, pra mim é esse o caminho” [informação verbal P9].

O memorial revela ainda uma perspectiva pedagógica interdisciplinar, na qual o conhecimento passa a ser visto numa perspectiva de totalidade e complexidade, em que as dimensões de um fato, fenômeno ou objeto estão interligadas numa interdependência recíproca que se liga, formando a noção do todo. É perceptível que essa aceitação do memorial como prática pedagógica que contribui na melhor compreensão dos conteúdos da formação se reflete na produção dos trabalhos de conclusão do curso, talvez porque o aluno passa a se sentir mais seguro para abordar as problemáticas, que surgem como elementos da investigação, que objetiva a realização do trabalho de conclusão de curso.

Assim, na perspectiva Larrosiana, esse processo de construção e reconstrução dos memoriais pode ser compreendido como a experiência, pois “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Com a prática de escrita da narrativa autobiográfica se percebe uma ideia de ruptura com certo padrão estabelecido. Nesse sentido, o memorial é visto como um ponto de partida e chegada, sendo que, na chegada, o aluno traz uma bagagem de conhecimento mais ampliada, levando-o sempre à transformação, como apreendem os docentes a partir da prática pedagógica com os memoriais.

Se você olha o memorial, a gestão está presente, se você olha o memorial as políticas estão ali, se você olha o memorial as questões da psicologia, dos movimentos, tudo está ali, tudo está presente dentro do memorial. Então ele é um elemento fundamental [informação verbal, P9].

Eu vejo o memorial como um barquinho que está lá amarrado na beira do rio e você desamarra, entra nele e não sabe se pega primeiro o remo, se empurra o barco e depois você entra. Mas uma vez que você está nele, ele começa a balançar, aí você vê que está na hora de você pegar o remo para você conduzir o barco [informação verbal, P3].

E você pode ‘emparelhar’ essa linha histórica, dos acontecimentos históricos, que estão para além da linha do sujeito, quer dizer, estão na sociedade de um modo mais geral, na história, na política e você pode emparelhar isso pra poder ampliar a discussão. Inclusive pra fazer com que aquelas pessoas entendam, que certas coisas que elas viveram, elas viveram porque historicamente estava dado [informação verbal, P2].

Os depoimentos reunidos acima, ainda que com perspectivas diferenciadas nos seus muitos aspectos apontados, confirmam o aspecto formativo dos memoriais autobiográficos na perspectiva da inovação pedagógica. Se a inovação é o rompimento de práticas arcaicas, direi como os memoriais fazem isso. É a partir da perspectiva da constituição de uma experiência – aspecto discutido no item anterior – que a formação se estabelece. Mas, aqui, a conexão com a formação é com o próprio fazer pedagógico, com a constituição de um vir-a-ser-sendo. Ora, mas tornar-se um educador não tem a ver com a constituição de uma identidade e de uma subjetividade? Os escritos autobiográficos jamais podem apartar-se da dimensão subjetiva que lhe é constitutiva. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 7) observa o seguinte:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram por entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais, como escreve Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Esta talvez seja a característica mais marcante da constituição – e da formação – de um educador: possibilitar que a pessoa se constitua um educador. O que as falas dos alunos e dos professores indicam é um processo de narrar-se a si mesmo para iniciar o vir-a-ser pedagogo (SOUZA, 2006), experiência ímpar, singular para cada sujeito. Este processo de constituir-se, promovido pelos memoriais autobiográficos, corrobora uma nova epistemologia que faz aflorar os processos de formação e autoformação num ato pedagogicamente inovador.

5.3 Dimensão da escrita acadêmica na produção do memorial autobiográfico: o ator tornando-se autor na percepção dos sujeitos da pesquisa

Como fica explícito nos itens anteriores, tanto no item da experiência quanto no da formação – e, claro, a separação aqui é meramente arbitrária com um intuito didático-argumentativo – discutir a questão de como os memoriais autobiográficos resguardam um potencial inovador, no que diz respeito à escrita acadêmica, só faz sentido se levarmos em conta, mais uma vez, a realidade de vida dos próprios sujeitos envolvidos nesses atos de escrita. As fichas de identificação dos sujeitos da pesquisa, neste caso dos discentes e, principalmente, as suas falas estão repletas de indicações de que os sujeitos envolvidos nesses atos de escrita são advindos de um meio social com baixos indicadores de leitura e reduzida tradição de escrita, conforme seus próprios históricos de escolaridade e a relação que essa escolaridade proporcionou com a escrita, que, ao invés de promovê-la, em muitos casos, a bloqueou.

Então, como sinaliza Pinzoh (2012), ainda na introdução do seu livro *Pesquisa-Criação*, é preciso levar em conta que a relação, no interior desses atos de escrita dos memoriais autobiográficos, é uma relação nova, que não é exatamente com a oralidade. Embora uma das professoras se refira à vocalização, aos aspectos das pronúncias e vozes anasaladas, dos sotaques etc., reconhecidamente imbuídos de preconceitos, se levarmos em conta o que os próprios discentes dizem, constatamos que os escritos se baseiam, sim, em memórias, mas não em oralidades.

Esta memória não é necessariamente “oral”, tendo em vista que ela nem sempre constitui as práticas orais ou a oralidade dos autores e autoras, ou seja, as memórias que se presentificam aqui não passam necessariamente pela fala, pela pronúncia, pela elocução, pela comunicação oral ou mesmo pela tradição oral – sequer tais memórias são constituídas pela entrevista, instrumento primordial da História Oral – pois tais memórias, em muitos casos, são majoritariamente “memórias silenciadas”. E vão do silêncio ao texto (PINZOH, 2012, p. 24).

Como o autor diz logo à frente em seu texto: muitas vezes, o que se escreve é precisamente aquilo que não se pronuncia. Isso impõe, desde aí, para o sujeito que escreve, uma negociação com a escrita, como algo que põe a nu uma coisa tão íntima que, muitas vezes nem sequer foi pronunciada em algum momento antes. É essa passagem do silêncio ao texto que constitui o ponto nevrálgico, em que os discentes precisam constituir outra experiência e outra formação. A escrita é, nesse ponto, exatamente a síntese da constituição de uma experiência e a consolidação de uma formação em processo. É na escrita – e pela escrita – que esses atributos são reunidos, negociados, tensionados, mas, ao mesmo tempo, o fato de

não ter que “falar” em público, ou seja, sendo a escrita uma espécie de “pronúncia indireta” e quase impessoalizada – pois os diários íntimos já informam que o que escreve neles é o que não se consegue falar – isso acaba possibilitando que se negocie consigo mesmo, através da escrita, contar uma história possível (e contável) sobre si mesmo. Aliás, uma das falas já colocadas aqui confirma os vários aspectos disso quando diz que a “autobiografia tem a ver com grafia, uma escrita do próprio punho” [informação verbal P2].

A negociação de uma escrita de si (e não de uma fala de si) possibilita não apenas estabelecer filtros e escolhas, uma edição mais controlada do que se conta, mas, também, impõe a relação com as formalidades da escrita, “jogar este jogo” da escrita acadêmica, que em si mesma já se apresenta para eles, desde o início, como uma espécie de assombro. É nessa direção que dizem os docentes abaixo, evidenciando, inclusive, perspectivas epistemológicas distintas em relação à escrita, conforme é possível constatar nos depoimentos abaixo selecionados:

No contexto da academia e dessa população que vem da escola pública, eu acho importantíssimo, é um exercício, que eu acho assim, deveria ser, não sei como é que se faria, mas um exercício que deveria ser pensado numa forma de como não ficar só a partir de um memorial [informação verbal, P5].

Então, quando a gente pensa e articula e tenta perceber a história da escrita, do que a gente chama da escrita, do memorial deles, a pensar a educação básica, é uma forma, a sua vivência na educação básica, desde o primeiro contato com a escola, na minha compreensão é uma forma de retomar a si mesmo. Entretanto, depois da tentativa da escrita eles retornam com o texto que traz uma riqueza em todos os sentidos. Não estou falando a riqueza da escrita, da língua portuguesa, dos erros que a gente está como professor inclusive para apontar e mostrar caminhos de superação, mas assim, da riqueza de conteúdo que traz pra a gente perceber que escola foi essa [informação verbal, P9].

Os professores entendem que, com a prática de estimular ao aluno escrever sobre si, contribuem para a superação das barreiras supostamente existentes, as quais se constituem entraves de uma boa desenvoltura dos alunos quando ingressam no curso superior.

Nós trabalhamos dentro da cultura escolar, onde os traços fundamentais e identificador da cultura escolar é a nossa relação com a escrita, ou seja, é racionalizar aquilo que a gente pensa. Esse é um traço característico da cultura escolar que vai se configurar na cultura científica, mas é na escola que isso é marcante, isso é um invariante, é um invariante digamos assim, se formos pensar pelo elemento estruturalista, é um elemento invariante. Agora, como que a gente lida com essa escrita, por exemplo: nós *lidamos* com uma escrita no sentido de uma transmissão do conhecimento, muitas vezes, mas, esse *lidar* com essa invariante que é a escrita, é no sentido de uma construção de si. Pra mim é uma nova ação, porque ela vai se configurar, esse é o diferencial, porque ela vai trabalhar como um processo de construção... se eu sei, não é que você se constrói a partir do momento que você escreve, mas você introduz novos elementos a essa sua construção, imaginemos construção como algo, como diz Saviani, como algo que construção significa um processo permanente, né? Não é o construído, mas a construção ou se formos pensar, não é o instituído, e sim um processo instituinte [informação verbal, P1].

Os alunos têm receio da escrita: O detalhe dessa história, professora, é interessante, porque eu tive trabalhos que tiveram quinze páginas. E eu recebi trabalhos com duas páginas. Então, nesse que tinha quinze páginas, e eram poucas imagens, eram muitas histórias, nós percebemos que o aluno se entregou ao trabalho. Aquele de duas páginas não é que ele não tinha nada pra falar, tinha muita coisa pra falar, mas é assim, é o receio da escrita, é o medo de deixar aflorar [informação verbal, P4].

No caso específico dos memoriais ele é esse artefato pedagógico, o desenvolvimento da escrita é favorecido na produção dos memoriais. Assim, se em PPP II, III pegar os conceitos que forem trabalhados e eles escreverem sobre aqueles conceitos, os que mais chamaram a atenção deles, com que mais se identificou, as práticas pedagógicas, é muito mais tranquilo o aprendizado. Esse processo do memorial vai fazer com que eles cheguem ao TCC I³¹ com mais facilidade de elaborar o pré-projeto do TCC II, com certeza. Agora, como eu disse, isso não vai acontecer espontaneamente se não estiver enquanto projeto do curso de Pedagogia [informação verbal, P5].

O que esses relatos acima nos mostram é também um conjunto de questões, de aspectos, constituidores da formação. Os memoriais são tomados como possibilidades de desentrelaçamento, não apenas para iniciar o processo de escrita, esta muitas vezes difícil, acanhada, mas, principalmente, um início, um desabrochar desse destravamento do pensar, da reflexão, da problematização, do questionamento. E mostram ainda como isso se relaciona com outras questões de conhecimento, dos processos de seleção e esquecimento constitutivos das memórias pessoais com outras informações históricas, conceituais, teóricas.

Ou seja, se por um lado, as histórias pessoais, a precariedade da formação básica, as dificuldades da origem social e familiar, a pouca experiência de escrita e de reflexão teórica vêm justificando, *a priori*, o travamento dessa escrita no âmbito acadêmico, por outro, é possível perceber um “movimento intelectual pedagógico” [informação verbal P8) sendo possibilitado pela iniciação que os memoriais propiciam. Este talvez seja o ponto mais singularmente inovador: pôr em jogo a experiência de escrita e de reflexão. Dar início. Funcionar como portal de entrada, desinibida, autorizadora.

É importante pelo exercício da escrita, da reflexão, porque não é escrever por escrever, é você lembrar, é você trazer coisas do passado que às vezes você pensa que não tem nenhum significado e como aquilo é importante para aquele educando. O memorial escrito no primeiro semestre, nos primeiros dias da aula, ele marca para sempre o ingresso dele nesse espaço [informação verbal, P3].

Se apropriando da escrita, superando as dificuldades, e nossas dificuldades foram em relatos (de experiências). Esses relatos foram reunidos para construir o resumo. Aí o relato, ele todo em primeira pessoa, que a gente exigiu, depois houve a transformação pra o resumo, pra fazer na terceira pessoa, pra poder fazer essa construção gramatical e também pra perceber essa diferenciação gramatical [informação verbal, P6].

³¹ Componente curricular denominado Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I, II.

Então assim, a construção do uso das palavras, do jogo das palavras que os autores usam, sejam nas poesias, sejam nas canções, um texto, um relatório, qualquer tipo de texto, esse jogo de palavras é muito importante. Para que eles consigam identificar esse gênero, vão se familiarizando. Então eu tô assim também, tô ficando igual a você. Toda vez que eu falo em memoriais eu fico mais animada, envolvida [informação verbal, P6].

Tais falas confirmam o ponto que estamos insistindo, de que a escrita sintetiza os aspectos da experiência e da formação. É preciso que se destaque – com apoio mesmo das falas – a postura desses docentes. A abertura que eles adotaram ao perceberem as potencialidades de tornar os memoriais esse portal para a formação da postura acadêmica, sustentada na prática da reflexão, que transita entre a realidade vivida e o embasamento conceitual. Aqui, há uma postura humana, típica do educador humanista, que não se mede por uma régua universalista, típica da postura colonialista que o racionalismo moderno fez proliferar como sua face mais expressiva. Aqui, percebe-se que os próprios docentes se veem nesses sujeitos com os quais se encontram para ensinar e aprender. É uma espécie de espelhamento que os engaja na esperança de que, talvez por aí, pela aceitação primeira dos sujeitos e suas histórias de vida, possa-se construir uma história de formação. Esse modo de se pensar a formação, do vir-a-ser pedagogo, é uma proposta didático-pedagógica de transformação da prática docente com vistas à humanização e à colaboração entre esses sujeitos, revelando coerência com os pressupostos construtivistas que amparam a inovação pedagógica (SOUSA; FINO, 2007; BRAZÃO, 2008).

A partir dos processos de escrita de si – sendo literalmente “escrita” – presente nos memoriais autobiográficos, estabelece-se um processo de negociação pelos discentes com as normas da escrita acadêmica, que aparece primeiramente como uma coisa fria ou como um assombro, um bicho-papão, mas que no transcurso da prática narrativa os levam a serem autores e autoras àquilo que Jacques Ardoino (1998) chama de autorização, como sendo o processo pelo qual o ator torna-se autor. Para Ardoino, a autorização “quer dizer, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos, e por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito (1998, p. 28). As falas dos discentes evidenciam essa experiência de narrar a si mesmo e os processos de formação de se tornar autor:

Eu percebo a frieza da escrita acadêmica, uma coisa fria, não tem sentimento, não tem alma. São palavras que a gente lê e muitas vezes não compreende. E o memorial não, escrevemos o memorial, depois fundamentamos, e aí ficou mais bonitinho, mais arrumadinho. Tem agora, digamos assim, um sentido diferente. Porque dialogamos com os teóricos, os autores renomados que já haviam escrito, dialogamos com os autores a partir dos conceitos [informação verbal A13].

E quando a gente vai iniciando não tem muita coisa pra escrever, mas depois que começa aí tem muita coisa pra colocar e a gente fica sem saber como organizar tudo, O memorial ajudou muito minha escrita, eu já escrevo de uma forma muito mais repaginada. É a mesma história, só que com a escrita melhorada [informação verbal A30].

Acho interessante, é como se a gente fosse ganhando mais responsabilidade no escrever, é como se fosse cada vez que fosse escrever a gente sentisse, eu tenho uma responsabilidade. Não é só escrever, eu tenho que ser até responsável com minha história, tenho que ser fiel até com a minha história. Para que a gente possa ter a verdadeira noção de que as coisas são ou deixam de ser [informação verbal A23].

Analisando bem esses relatos acima, a escrita promove uma espécie de reinvenção de si mesma, uma reinvenção que passa por uma gestão de um novo começo: o ator torna-se autor, mas esse autor é, em primeira instância, autor de si mesmo, como ator. Nem que seja quando um discente decide, pela memória, pela prática da escrita dos memoriais autobiográficos, que ele não será um docente do mesmo jeito que foi o seu professor do passado.

Só que assim, na prática pedagógica, quando a gente lembra, a gente não vê só a questão da metodologia, a gente vê como o professor na minha época trabalhou comigo. O que eu posso fazer para não agir daquele jeito, se foi ruim? O que eu posso fazer para melhorar? Eu acho que o memorial pode ser esse instrumento acadêmico para pensar [informação verbal A1].

Outro aspecto destacado como vantajoso, na prática de produção do memorial, é que esse recurso, além de desenvolver a escrita acadêmica do aluno, encoraja-o a enfrentar o medo de se expor por meio de texto de autoria própria. Esse é visto pelos professores como um processo de descoberta de um talento que pode está imanente no aluno. O memorial representa uma ponte para chegar a outras dimensões da escrita.

[...] minhas experiências aqui na Universidade, assim, mais recentes, são de orientações monográficas, eu tomei a decisão enquanto professor e orientador. Antes, bem antes de ser orientador, eu olhava o trabalho, olhava a pessoa, e pensava assim, essa pessoa vai ter uma dificuldade enorme de escrever dentro de um formato acadêmico, se eu começar pelo formato acadêmico essa pessoa não vai conseguir escrever. Então comecei a apostar no que aquela pessoa poderia escrever, ela consegue escrever, ela vai se descobrir e se tornar alguém que escreve com um estilo que é próprio, essa foi minha aposta na escrita autobiográfica de muitos dos meus orientandos. [...] Pra mim isso é outro modo de educar, pra mim ela se configura outro modo de registrar, é apostar na potencialidade revelada pelo aluno e não a tentativa de enquadrá-lo num único formato válido de escrita acadêmica [informação verbal P1].

No final da introdução de Pesquisa-Criação, Pinzoh (2012) traz contribuições que corroboram a mentalidade de discentes e docentes a respeito da escrita dos memoriais:

Como se verá, os escritos são ainda tímidos, desacostumados, vacilantes, mas já se esgueirando, sacando suas potencialidades, desembestando mão, caneta e imaginação, a derramar-se na folha, ora pautada, ora sem parâmetro. Escritos saídos

quase espremidos, em algumas situações; noutras já estavam lá, latejando, só esperando que fossem triscados, que se abrisse para eles uma pequena brecha, uma réstia de sol (PINZOH, 2012, p. 27).

Aqui, a autobiografia, enquanto recurso central dos memoriais, se destaca como dispositivo para “pôr em jogo” uma relação com a escrita acadêmica. Haveria aqui um aspecto a problematizar, que é o memorial autobiográfico enquanto gênero acadêmico-científico. Primeiro é preciso considerar que a Ciência já foi sacudida diversas vezes até se abrir, no campo das Ciências Humanas e Sociais, para a presença irrefutável do sujeito, conforme já registrado neste trabalho.

O paradigma emergente do qual nos fala Santos (2003) seria aquele de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 60), que funde um aspecto científico (o conhecimento prudente) com um aspecto social (uma vida decente), e cujo caráter é complexo e não dualista, disposto a colocar a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (p. 71). Esse paradigma teria a “analogia biográfica”, como uma de suas categorias matriciais, uma vez que parte da necessidade de:

Utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2003, p. 38-39).

Esse testemunho de Boaventura Santos nos parece suficiente para reivindicar – ou para fazer coro com os que já o reivindicam – que a escrita autobiográfica seja tida como gênero de escrita acadêmico-científica. E no caso da Educação, no caso da formação do educador, isso teria ainda mais importância, conforme nos ajuda a pensar Gadotti (2004, p. 10-11):

As narrativas autobiográficas estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação. O que aprendemos com nossos pais? Como aprendemos a ler, a escrever, com quem? Onde e como adquirimos os valores que estão guiando nossas vidas? A obra de Paulo Freire ilustra bem esse fato: está toda entrelaçada por relatos autobiográficos. Quando ele fala de educação, invariavelmente, fala de sua educação, da educação que teve e que estava tendo. Por isso falar da educação “em geral”. Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares.

Ademais, a escrita autobiográfica é um gênero literário consolidado, contando com obras de famosos, como os listados na fala de P2: *O Menino Grapiúna*, de Jorge Amado, *O Primeiro Homem*, de Albert Camus e *As Pequenas Memórias*, de Saramago, apenas para ficar nas obras mencionadas nas entrevistas. E há um conjunto de procedimentos, que variam de um professor para outro, mas indicam que há procedimentos de controle didático-

pedagógico na realização dos memoriais e de iniciação, por meio deles, da prática da escrita acadêmica. Os relatos de professores e discentes nos permitem apreender as possibilidades de práticas e processos de formação a partir da escrita do memorial, como podemos ler nos excertos:

É lidar com a parte de lembranças a partir da escola, do professor, do material didático, quais aspectos podem ser acionados através do memorial. Até para conhecer a Geografia, entendeu? Então, já tem uns quatro anos por aí que eu venho puxando o memorial logo no início da disciplina, então, para conhecer, categorizar e classificar qual é a Geografia que se apresenta aí no campo escolar com mais força, o que eles trazem como bagagem, como legado, para aprofundar a discussão e conceituar as categorias da Geografia [informação verbal, P7].

Então, assim, foi muito interessante e, começou a partir dali, do Seminário, orientando o grupo sobre Educação do Campo. Depois eu participei de outra atividade interdisciplinar, em outro grupo, sobre uma viagem que fizemos juntas à Triunfo, e praticamente o pessoal era o mesmo do terceiro período, os mesmos alunos do Seminário, só que agora estávamos no quinto período. A gente solicitou, a partir dessa viagem, que eles fizessem relatos menores, depois esses relatos iriam para os memoriais [informação verbal, P6].

A riqueza que isso tem potencializar o próprio curso de Pedagogia. Eu vejo como uma sala multisseriada, porque eu vejo que poderia ser trabalhado a história de cada aluno e ao mesmo de muitos. Eu falei da minha história, quantas dificuldades eu passei aqui, e outros colegas também. E muitos professores quando a gente chega aqui acha que a gente está preparadíssima. Porque acha que passou no vestibular, pode jogar todo o assunto, e a gente vai estar bem [informação verbal A12].

O que fazer com o memorial? Vai fazer o que com ele? Aí eu penso assim, na minha opinião, não seria legal ser uma coisa disciplinar, obrigada, uma coisa, vai fazer [...] o legal do memorial que a gente tá falando é dá liberdade, vamos falar sobre o que você quer falar, você dá liberdade pra pessoa colocar no papel. Porque eu produzi um memorial no terceiro período, conheço muitas pessoas que produziram o memorial e elas deram continuidade ao memorial e aprenderam, cresceram e vai virar TCC. O memorial que elas escreveram sem ter essa obrigação de ir para o TCC, as pessoas fizeram naturalmente, porque o memorial foi libertador, foi uma maneira de se ver, de se enxergar o que é que a gente aprendeu lá quando a gente estava na educação infantil, ensino fundamental? E o que é que está acontecendo agora? E como é que eu quero? Como é que eu quero atuar? [informação verbal A30].

Seria bom que o memorial se integrasse ao projeto de curso. Que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia trouxesse os memoriais como uma escrita autobiográfica ou da trajetória acadêmica da escolarização inicial, do processo de escolarização. Que incluísse a trajetória acadêmica também, que ele escrevesse sobre a vida acadêmica, aqui escrevemos até chegar na universidade e só [informação verbal A29].

Enquanto uns acham que os memoriais deveriam ser instituídos no curso e virassem uma obrigação, há os que acham que essa prática deveria estar liberada para manejos livres e diversos pelos professores e alunos. Essa questão não está colocada como algo que esta pesquisa devesse administrar e deliberar. Aqui, o papel em que nos colocamos foi o de examinar a potência inovadora dos memoriais autobiográficos, pelos argumentos já

apresentados. Para nós, ao final deste estudo, estamos convictos não apenas da potência inovadora do recurso dos memoriais, mas, ainda, que eles nos dizem que a inovação não reside em um modelo que possa ser instituído ou que pretenda virar padrão para ser replicado e implantado noutros espaços.

A inovação pedagógica aqui reside na singularidade do acontecimento, enquanto recurso que, anteriormente a qualquer enquadramento teórico, tornou-se recurso potencializador da escrita, enquanto experiência de formação. A inovação vai sempre existir, quando o desejo de ir além, de romper com o modo de sempre fazer do mesmo jeito nos provoca a caminhar mais adiante, a fazer diferente aquilo que sempre foi feito do mesmo jeito. Esse é o sentido da inovação revelado nos memoriais e nas suas práticas de construção no Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia, em Juazeiro – Bahia, Brasil. Não há um jeito, uma forma, uma fórmula, mas, mesmo assim, ele sempre provoca a insurgência de um jeito novo de fazer e dar conta daquilo que ele vai provocando a dar conta nas práticas pedagógicas.

Levando em conta que estamos situados na realidade de um curso de formação em pedagogia, em que o apelo da prática, da aula animada, das dinâmicas, acaba obnubilando o trabalho do pensamento – como se o pensar sistematizado fosse o outro da prática – promover a escrita e o pensamento, através dela, é uma das dimensões mais importantes da formação. Assim, a escrita não apenas sintetiza a experiência e a formação num mesmo ato pedagógico, mas também singulariza o sentido de inovação pedagógica que estamos buscando, o da reflexão constante da própria prática formativa, da criatividade no fazer e propor a ação pedagógica, da criticidade e autocrítica daquilo que é proposto e realizado na ação pedagógica como pressupostos para o rompimento das práticas cristalizadas, fundadas num conformismo pedagógico, que impede muitos docentes de inovarem pedagogicamente suas práticas.

CONCLUSÕES

Concretizamos esta última etapa da Dissertação com os resultados da pesquisa, acreditando ter atingido o objetivo central deste estudo, que foi identificar indícios de inovação pedagógica na prática de produção de memoriais autobiográficos, no curso de Pedagogia, *locus* deste trabalho. Mas não considero que esta pesquisa tenha chegado a conclusões definitivas. Ainda, há muito que entender sobre inovação pedagógica nas experiências com memoriais autobiográficos vivenciadas por professores e alunos do DCH/UNEB, já que essas experiências formadoras continuarão acontecendo e sendo re(des)veladas no veio dessa nova epistemologia de formação em que a escrita, vetor principal do ensino e da pesquisa, vem se configurando em espaço de autoria, de produção de sentidos e significados para esses sujeitos.

O percurso metodológico norteou-se pelos referenciais da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, inspirada na etnopesquisa concebida por Macedo (2000) e, por isso, a recolha de dados se deu por meio da observação participante, entrevistas individuais com professores e sessões de grupo focal com os alunos. O processo de análise e da escrita, a partir da busca de informações em torno de situações, acontecimentos e fatos experienciados e narrados, necessitou de um movimento de idas e vindas para que noções subsunçoras fossem emergindo inicialmente e dada a recorrência, passassem a ser redimensionadas, configurando-se nas dimensões da experiência, da formação e da escrita acadêmica, permitindo-nos, assim, apreender, interpretar e compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados à produção de memoriais autobiográficos.

Desse modo, constatamos intencionalidades da pesquisa autobiográfica, que tem, no ser humano, a sua centralidade, pois é ele que se autobiografa nos diferentes contextos e situações, refletindo sobre seu processo de formação, autoformação e heteroformação. Nesse sentido, o sujeito, ao escrever sobre si, “ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 198), conforme revelou a análise dos relatos de professores e alunos evidenciando que a produção de memoriais autobiográficos é um ato pedagógico dialógico, reflexivo, singular-plural (JOSSO, 2004) com potência suficiente para desestabilizar concepções e práticas, ou seja, invariantes culturais (FINO, 2008b) que dificultam uma relação mais positiva e produtiva do aluno com suas experiências de vida e formação, e com a escrita acadêmica, impedindo o emergir da inovação pedagógica.

Nesse veio, indícios de inovação pedagógica foram sendo identificados ao conhecermos as percepções de docentes e discentes sobre as suas experiências com a produção de memoriais sobre trajetórias de escolarização. Como Larrosa (2001), compreendemos que experiência é o que nos toca e nos transforma e, por isso, é possível afirmar que as narrativas autobiográficas não se consubstanciaram apenas em um processo descrito e rememorativo, sobretudo porque percebemos nos relatos de professores e alunos que a escrita de si possibilita a reflexão sobre as práticas de formação e a sua transformação, ratificando os dizeres de Souza (2006):

Em tese, a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige. Significa entender que a narrativa escrita objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas (SOUZA, 2006c, p. 60).

Assim sendo, compreendemos o memorial autobiográfico não só como uma produção que permitiu ao aluno registrar o que ele viu como essencial no seu processo formativo, mas também como possibilidade de desentrupe, não apenas para iniciar o processo de escrita, que, segundo relatos, comumente é bastante dificultoso e acanhado, mas, principalmente, para ajudar esse aluno a pensar sobre as coisas da vida ordinária, ou seja, para o desbloqueio da reflexão, da problematização, do questionamento, além de mostrar ser possível “desfazer princípios, crenças, mal-entendidos que sustentam e propiciam uma relação ‘tímida’, ‘deficiente’ ‘inadequada’ dos nossos alunos com as práticas acadêmicas sustentadas pela escrita” (MARINHO, 2010, p. 372), práticas essas que obstam a inovação pedagógica.

Nesse contexto, e ainda considerando os estudos de Marinho (2010), cabe uma constatação e, ao mesmo tempo, uma recomendação em relação às narrativas autobiográficas tomadas como artefatos pedagógicos para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Nesse caso, é a importância da concepção enunciativa da linguagem, especialmente a “teoria dos gêneros de Bakhtin, para a qual o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam” (p. 383). Assim, compete à academia a inserção dos alunos nos gêneros específicos e de referência dessa esfera social, que, por necessidades próprias os produz. Para tanto, é incomensurável a contribuição do memorial autobiográfico, gênero acadêmico autobiográfico enraizado na tradição da universidade brasileira, e de modo bem particular no curso de Pedagogia, do DCH III/UNEB.

Diante disso, não há dúvidas de que a experiência da produção de memoriais autobiográficos permite não apenas aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, mas também usufruir dela como um meio de aprender, de conhecer, pois abre novos caminhos de construção do conhecimento, via deslocamentos formativos da prática pedagógica e do conhecimento curricular. É nisso que reside o potencial inovador dos memoriais autobiográficos, embora esse potencial não seja percebido do mesmo modo pelos sujeitos envolvidos nessa prática, pois a inovação pedagógica implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocritico; portanto, o que é inovador para um sujeito, pode não ser para outro submetido à mesma prática.

Nessa direção, constatamos que a inovação pedagógica não é resultado exclusivamente da formação de professores. Embora as experiências de formação sejam importantes para constituir professores e alunos interessados em inovação, ainda, é necessário encontrar nas escolas – incluindo a universidade – alguma inquietação, mesmo que individual e local, que seja geradora desse potencial inovador. Não acreditar nisso nos impõe uma descrença exagerada em nós mesmos – pois já que “não é induzida de fora, mas um processo de dentro”, como afirma Fino (2011 p.113). A inovação necessita de alguma aposta, mesmo que envolva “o risco de conflito com o currículo” (p. 113).

Também verificamos que reformas implementadas por gestores externos nas escolas, tradicionalmente, por meio de projetos, programas, planos de ensino e de gestão, que priorizam aspectos didáticos e de inserção das tecnologias, necessariamente, não significam inovação pedagógica, pois, para que essa efetivamente aconteça, alunos e professores devem ser responsáveis pela criação de contextos de aprendizagem, os quais, neste estudo, estão configurados na prática pedagógica de produção de memoriais autobiográficos, a qual se ampara na perspectiva pedagógica interdisciplinar, em que o conhecimento passa a ser visto numa perspectiva de totalidade e complexidade, e as dimensões de um fato, fenômeno ou objeto estão interligados numa interdependência recíproca que se liga, formando a noção do todo.

Por conseguinte, o modo como esses professores lidam com o memorial elaborado pelos alunos de Pedagogia mostra-se muito singular e inovador, variando conforme objetivos e finalidades das disciplinas, e por dentro das práticas de ensino e de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. Desse modo, verificamos que as aprendizagens acontecem numa perspectiva individual, na relação dos professores com os alunos, mas também coletivamente, fruto de um trabalho interdisciplinar por professores que atuam em um dado semestre do curso e com uma determinada turma, considerando que o aluno vive a

experiência de construir o seu memorial em várias etapas do curso, como fica evidente nas falas desses sujeitos:

Você pode pegar essas memórias e abrir temas que possam ser aprofundados, imagine que você esteja trabalhando História da Educação, ou esteja trabalhando Gestão Educacional, Políticas Públicas, questão de gênero e outros temas” (informação verbal, P2).

Falar sobre o memorial para mim soa, desde quando foi proposto lá no primeiro período, soa como uma autoavaliação da minha história, o que aconteceu lá atrás que serve para você hoje. Eu ainda estou escrevendo o meu [...]. (informação verbal, A3).

Um aspecto importante e necessário a ser aqui ressaltado diz respeito à tomada de consciência de como os memoriais também fazem nos sujeitos aquilo que esta dissertação fez comigo: constituí-los, oferecer-lhes uma experiência em que eles, ao se reencontrarem consigo mesmos pelos processos de elaboração da memória, refaçam-se, reescrevam-se. A experiência dos memoriais ocorre é no âmbito do sujeito que o vive e da sua subjetividade: um reencontro consigo, uma (re)escrita de si. E é nisso que as narrativas autobiográficas podem se constituir um ato de formação, da pessoa, do discente, enquanto aprendiz de um campo, a Pedagogia, ou um profissional de nível superior, que domina a arte da narrativa e da escrita, mas que isso não lhe foi “ensinado” nos modos de uma aula, mas, ao contrário, na labuta de um experimento em que cada um cava suas próprias condições de dizer e de dizer-se.

A experiência, a formação, a escrita, estas contidas num mesmo dispositivo e artefato pedagógico que deslaca o “dizer”, porque cada um fala exatamente de algo do qual sabe mais do que ninguém: sua vida, suas dores, seus traumas e seus prazeres subjetivos, seu lirismo particular, com o qual inventa um texto, com o qual pode falar de Educação, de Pedagogia e das marcas que atravessam o ser no centro dessas palavras. Ora, em que currículo isso começa? Em nenhum. Em que norma ou manual isso consta? Em nenhum. A experiência com os memoriais autobiográficos nasceu do confronto com as dificuldades que as “aulas” de escrita ou de metodologia não tinham mais recursos para saná-las. Nasceu da intuição de alguns professores e, aos poucos, foi vinculando outros. E se “a linha de investigação em inovação pedagógica foi criada sob o pressuposto de que a escola está desajustada das necessidades do presente” (FINO, 2011, p.113), ainda, é preciso olhar para essas astúcias que a escola cria para romper suas próprias clausuras.

Todos esses aspectos nos ajudam a reafirmar que o trabalho com memoriais autobiográficos estudado nesta dissertação reúne indícios de inovação pedagógica. Vejamos: primeiro, porque tal experiência escapa da tendência de tomar a inovação como “sinônimo de

inovação tecnológica” e segundo, porque é uma experiência que se recusa, pelo menos até este momento, configurar-se numa “escrita institucional de si” (SOUZA, 2008). É essa resistência à injunção institucional que, convencionalmente, caracteriza os memoriais autobiográficos no espaço universitário e, muito mais, em cursos de formação de professores, abre brechas para a inovação pedagógica aflorar, porque essa não combina com prescrições, enquadramentos e, menos ainda, com normatizações curriculares.

Entendemos que a finalização desta dissertação não significa que a pesquisa aqui realizada tenha chegado a explicações definitivas, mas apenas que chegamos ao fim de um processo que nos sacudiu de todas as formas e encaramos essa finalização com um certo alívio – porque é hora de deixar que as tatuagens riscadas em nosso corpo pelo processo da pesquisa criem um pouco de casca. Jamais saímos desse processo como entramos, a tirar pela escassez dos cabelos e seu prateado, pelos vincos na face, pelo sumiço nos círculos socioafetivos, familiares e amigos que o digam, pela soma das aflições. É em nós mesmos que escrevemos este texto, com as dores e delícias que isso pode conter.

Mas é de esperança que fala este trabalho. Esperança do verbo esperar freireano, que alicerça a construção do caminhar para si e do projeto de si (JOSSO, 2004) constituídos por muitos desafios e possibilidades identificadas e descritas ao longo desta pesquisa, a começar pelo reconhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes, passando pela descolonização interior de um modelo de escola que cerceia a inovação enquanto ruptura de práticas de cariz fabril e avançando na capacidade de identificar as diferenças culturais escondidas, evidenciando a singularidade do sujeito e a sua inconclusão (FREIRE, 1996). Assim como, é inconclusa também a inovação pedagógica que pressupomos ter identificados indícios nesta pesquisa. Caso seja concebida de modo contrário, definitivamente, pode ser qualquer inovação, menos a inovação pedagógica (SOUZA; FINO, 2007).

Portanto, concluo esta dissertação com a consciência do meu nível de implicação nas questões estudadas. E, também, com a convicção de que escavei uma realidade socioeducacional dada em busca dos “melhores possíveis” dados, nos limites do tempo que tive para construí-los e para “escutá-los” sensivelmente. Retroativamente, este estudo rebateu em mim, numa aprendizagem árdua, que só por vencê-la agora, já me vale a pena. Certamente, as questões abertas aqui – e as marcas dessa abertura – ainda me levarão a retomar esse caminho e aprofundá-lo em outros caminhos de pesquisa. Mas, por enquanto, trata-se de fechar uma etapa, agradecer aos céus e às pessoas que comigo andaram nesta caminhada e partir para a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação**: a (re)significação das imagens-lembranças/ recordações/referências para pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

_____. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em seminário de investigação-formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 153-179.

_____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

_____. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS: Salvador: EDUNEB, 2012. 221p.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Maria Bragagnolo. **Práticas docentes e práticas de (auto)formação** (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS: Natal: EDUFRN: EDUNEB. 2012.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus. 2002. 128p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 1989.

ARDOINO, Jacques. A abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 281p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. **O conceito de implicação na pesquisa-ação em ciências humanas**. Connexions, n. 13, p. 106-126, 2001.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: **Análise Estrutural da Narrativa**. _____.; TODOROV, T; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1976, págs. 19-60.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4. ed. Ed. Vozes, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 3. ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memoriais escolares e processos de iniciação à docência**. Educ. rev. [online]. vol.29, n.2, p.15-41, 2013.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; ESPÓRITO, Vitória Helena Cunha (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: 2 ed. Editora Unimep, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. n.19, p.20-28, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

BRAZÃO, José Paulo Gomes. **Weblogs, aprendizagem e cultura na escola**: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. 2008. 325f.; il. Orientador: Prof. Dr. Carlos Manuel Nogueira Fino. Tese (Doutorado). Universidade da Madeira, Pt. 2008.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria pedagógica na universidade**: (con)formando o trabalho docente. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2015. 264p.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.28, n.1, p.11-30, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denise Bárbara. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago,2006a.

_____. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero: GEDOMGE-FEUSP (1964-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006b. p. 21-30.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O memorial autobiográfico**: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil. 2012. 168f.; il. Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Ana Paula Oliveira. **A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica**: o professor e o contexto escolar. Porto: Edições Asa. 2003.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escritas de si. 2007. 281f.; il. Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria da

Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática 2000.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; CARVALHO, Luana de Araújo. Memoriais de Leitura na formação em Pedagogia. *In*: Adriana Tonini. (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Contagem: 2016, p. 94-118.

CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. Porto: Editora ASA. 1989.

CUNHA, Maria. Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 5, n.9, p. 103-116, 2001.

_____. **Conta-me agora!**: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade de Educação*, Jan./Dez. vol.23, n.1-2, 1997.

ESTEVES, Manuela. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. Lisboa, **Máthesis**, v 10, p 217-233, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e Inovação na Pós- Modernidade: Perspectivas Curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. 157p.

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, 1990. p. 17-34.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 211-332, set/dez, 2015.

FINO, Carlos Nogueira. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *In*: **FORUMa** - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira. p. 1-4, 2001.

_____. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor). *In*: **3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo**, 2003, Évora. Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo, 2003.

_____. Inovação e invariante (cultural). *In*: Rodrigues, L.; Brazão, P. (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal: CIE-UMa, p. 192-209, 2006.

_____. A etnografia enquanto método: um mundo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira. 2008a.p. 43-53.

_____. Inovação pedagógica: significado e Campo de investigação. In: MENDONÇA, Alice; BENTO, Antônio V. (org). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008b. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/inovacao_pedagogicasignificado_e_campo.pdf> Acesso em : 01 abr. 2019.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Revista Humanae (Recife), v. 1, n.4, p. 45-54, Ago. 2011.

_____. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In Fino 2011. In: FINO, C. **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma, 2011. p.253-259.

_____. **Matética e inovação pedagógica**: o centro e a periferia. In: GOUVEIA, Fernanda; PEREIRA, Maria Gorete (Org.). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma. 2016. p.253-259.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria (Org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira. CIE-UMA. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25ª ed.1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 184p.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa; Luciana Velhinho Corso. Artmed. 4. ed. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004. 560p.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores ciências**. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Anaisda ABRAPEC: Florianópolis, 2009.

GARCIA, Walter E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas: Editora dos Autores Associados.1980.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora. 2005. 77p. (Coleção Pesquisa em Educação; 10)

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 129-150.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Ling. (dis)curso**. vol.8, n.3, p.417-437, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 10 ed. Trad. Beatriz Viana Boeira; Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 160 p. (Série Pesquisa em Educação; v.9).

_____. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, J. G (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001 .

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 5 ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Denise; Genro, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. 256p.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa. 2003.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e referencial**. Brasília: Liber Livro, 2000.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. *In:* _____. ; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: Edufba, 2009, p. 75-126.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. *In:* BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 16-32. (Coleção Questões da nossa época; v. 35).

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. Vol.10, n.2, pp.363-386, 2010.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 154 p. (Coleção Mario Osorio Marques; v.1)

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. *In:* **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas.** Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35/36.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Caderno de Pesquisa.** n.114, p.225-233, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINDAL, Clara B. O memorial como instrumento pedagógico na formação de professores. São Paulo: **Psicologia da Educação.** n.16, p. 35-34, 2003.

MORIN, Edgar. ROGER, Emílio Ciurana. MOTTA Raúl. **Educar na era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: 2 ed. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2007. (Crise Planetária)

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Trad. Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2006. 120 p.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Solange Nascimento. **Etnopesquisa e interatividade na formação de professores: saberes docentes em rede.** Salvador: EDUNEB, 2012.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio da. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In:* NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio da; 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, 1988a. p. 107-129.

_____. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, v. 1, n. 2, p. 7-20. 1988b.

_____. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu C; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol.27, n.1, p.369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **O movimento (Auto) Biográfico no Brasil**: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigacion Cualitativa*, v. 2, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2008. 286p. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica – Educação).

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 41-59.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____. PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: Nóvoa, Antônio; Finger Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINZOH, Josemar Martins. **Pesquisa-criação**: uma experiência com escrita docente autobiográfica. – Salvador: EDUNEB, 2012.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

RANGHETTI, Diva Spezia. (Re)significando o locus de formação inicial: a pesquisa do “si mesmo”. *In*: II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2005, VITÓRIA. **Transdisciplinaridade**: atitude, pesquisa, ação, 2005.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante no enfoque fenomenológico: um viés metodológico para compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. *In: _____*; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA: INSA/NEPECSAB/Projeto Reflexão/UNEB – DCH-II, 2011. p. 93-108.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 8.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 1985. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 15 ed. São Paulo: Cortez. 1990.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais. *In: XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010.p.1-13

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n.45, p.2-20, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. *In: Actas do VIII Congresso da SPCE*. Cenários de Educação / Formação: Novos Espaços, Culturas e Saberes. 2007.

SOUSA, Jesus Maria. **Que formação de Professores?** Tribuna da Madeira. Educação. 14-15. 2000a.

_____. **O Professor como Pessoa**. Porto: Edições Asa. 2000b (Coleção em foco)

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 119-133.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In: _____*; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EDUNEB, 2006b.

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro.** Trad. Marcos Aurélio de Moura Matos. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1970. 406p.

_____. **A terceira onda.** Trad. João Távora. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1980. 491p.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. *In:* FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (orgs.) **Memórias docentes:** abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009, p. 66-82.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ÍNDICE DO CONTEÚDO EM CD

ARQUIVO 1 – APÊNDICES

- APÊNDICE A – Autorização para Realização da Pesquisa
- APÊNDICE B – Carta Convite
- APÊNDICE C – Roteiro da Sessão do Grupo Focal /Ficha com os Dados dos Sujeitos da Pesquisa - Discentes
- APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista / Ficha com os Dados dos Sujeitos da Pesquisa – Docentes
- APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- APÊNDICE F – Transcrição das Entrevistas Coletivas Realizadas com os Alunos nos Grupos Focais
- APÊNDICE G – Transcrição das Entrevistas Abertas Realizadas com os Docentes
- APÊNDICE H – Diário de Campo
- APÊNDICE I – Áudios das Entrevistas

ARQUIVO 2 – DISSERTAÇÃO (Versão eletrônica em PDF)