

Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia

Biography education in distance education: training strategy
and identity construction in the pedagogy course

Elzanir dos SANTOS¹

Ercília BRAGA²

Resumo

O presente artigo resultou de uma pesquisa colaborativa, realizada no Curso de Pedagogia semipresencial da Universidade Federal do Ceará, nas disciplinas Seminário Integrador I e II. Objetivou avaliar o potencial heurístico da escrita de si para a reflexão sobre a identidade profissional docente. Muitos assumiram que tomavam a escolha docente como algo natural ou desproblematizado. A biografização permitiu a tomada de consciência da processualidade da formação identitária. Alguns aspectos foram ressaltados: surpresa, resistência e encantamento diante da abordagem biográfica; reconhecimento da dimensão formadora da narrativa de si e da dificuldade em selecionar as vivências mais significativas, identificando as experiências formadoras.

Palavras-chave: Biografia Educativa. Identidade Docente. Formação. Educação a Distância.

Abstract

This article resulted from collaborative research held in a blended Pedagogy Course at The Federal University of Ceará, in which the disciplines of Integrator Seminar I and II were used. Aimed to evaluate the heuristic potential of writing about one's self for reflection on professional identity, many assumed that the choice of teaching as something natural or not questioned. The biographization allowed awareness of the process of identity formation. Some aspects were highlighted: surprise, endurance and enchantment on the biographical approach, recognizing the formative dimension of narrative about one's self and the difficulty in selecting the most significant experiences and identifying the formative experiences.

Keywords: Educational Biography. Teacher Identity. Training. Distance Education.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cajazeiras/PB. Desenvolve Estudos e Pesquisas na área de formação docente e narrativas autobiográficas. Rua: Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, Casas Populares, CEP: 58.900-000, Cajazeiras-PB. Tel.: (83) 35322200. Email: <elzaniridentidade@hotmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação com Pós doutorado em Ciência da Religião. Professora Associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Modalidade à Distância. Coordenadora do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da UFC. Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica – CEP: 60020-110 - Fortaleza - CE. Tel.: (85) 3366 7663. Email: <bragadeolinda@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 57-77	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Pesquisar a própria prática pedagógica de forma colaborativa

O presente artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa de tipo colaborativa, realizada a partir da prática pedagógica de sete sujeitos³, ao longo de dois semestres letivos (2011.1 e 2011.2) no Curso de Licenciatura em Pedagogia - Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado na Universidade Federal do Ceará, na modalidade a distância. Nosso objetivo geral era avaliar o potencial heurístico da escrita de si para a reflexão sobre a identidade profissional docente, utilizando a biografia educativa, conforme elaboração de Pierre Dominicé (2006).

De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso, no final de cada semestre letivo é ministrada uma disciplina de 32h/a intitulada Seminário Integrador. A mesma tem caráter teórico-prático envolvendo atividades e estudos para a integração dos conteúdos trabalhados nas demais disciplinas do semestre. A dinâmica do trabalho é flexível, organizada na forma de Círculos de Cultura que proporcionem enriquecimento curricular dentro da perspectiva da Educação Crítico Libertadora, propiciadora da participação autônoma e colaborativa.

Preconizamos que a formação inicial de profissionais de pedagogia, sobretudo daqueles que estão em efetivo exercício da docência, o caso de 90% dos nossos estudantes, se realize na dinâmica ação-reflexão-ação, destacando *três dimensões*⁴:

- *a dimensão biográfica*, que recupera a trajetória de vida e de formação, possibilitando ao estudante-professor a tomada de consciência de seu processo de formação pessoal e profissional. É um espaço-tempo para a problematização da prática, em que emergem as necessidades de aprofundamento teórico e em que são detectadas e estimuladas inovações didático-pedagógicas. O profissional em formação inicial, a partir da mediação biográfica, identifica suas aprendizagens experienciais e problematiza seu ser e seu fazer, exercendo a reflexividade crítica;
- *dimensão interativa* - realizada no ambiente virtual com todas as suas possibilidades de trabalho colaborativo, e nos momentos presenciais, realizados numa perspectiva dialógica e problematizadora;

3 As duas autoras deste artigo, responsáveis pela escrita do material instrucional e pela coordenação das disciplinas Seminário Integrador I e Seminário Integrador II, e os tutores que atuaram nos polos presenciais do Curso de Pedagogia, a saber: Juazeiro do Norte: José Olinda Braga (Doutor em Educação); Aracoiaba: Ercília Braga (Doutora em Educação); Caucaia: Sandra Silva Araújo (Especialista em Gestão Escolar); Russas: Aline Sousa (Mestre em Educação); Meruoca: Elaine Freitas (Mestre em Educação); Ubajara: João Batista de Albuquerque (Doutor em Educação Ambiental).

4 Cf. Projeto Pedagógico do curso, disponível em <www.virtual.ufc.br> – link: cursos.

- *dimensão da intervenção escolar e comunitária*, que confere ao professor um papel de liderança no seu local de trabalho e no entorno da escola, devolvendo-lhe o *status* de intelectual orgânico vinculado à defesa e à promoção dos direitos daqueles que partilham a condição de conterrâneos, noção tão esquecida, mas que vincula pessoas e cidadãos.

A estratégia utilizada nos dois primeiros seminários integradores foi a elaboração da biografia educativa que é um produto, sempre inacabado, de um trabalho reflexivo sobre a própria vida, com ênfase nos processos de formação, conhecimento e aprendizagem, realizado em grupo, seguindo fases interligadas e com a mediação de um formador. A biografia educativa está inserida numa abordagem de pesquisa e de formação intitulada, no Brasil, de Pesquisa (auto)Biográfica ou Método Biográfico. A biografia educativa se constitui numa estratégia de formação, na medida em que aquele que narra reflete sobre suas experiências, os sentidos atribuídos a elas e o que foi aprendido a partir delas. A elaboração desta modalidade de escrita de si ocorreu num processo interativo realizado no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)⁵, com a mediação do tutor, seguindo os seguintes momentos:

- *sensibilização inicial para a atividade de biografização*: os tutores facilitaram uma dinâmica de grupo envolvendo música, movimentos corporais, visualizações, jogos imaginativos, de modo a despertar recordações em relação à infância, à vivência familiar, à escola e a grupos comunitários. Os estudantes foram estimulados a se agruparem de acordo com suas afinidades, de modo a formar subgrupos para o momento seguinte. Falar de si, em grupo, ainda que entre amigos e numa situação pedagógica, pode gerar receios e/ou constrangimentos, daí a necessidade da afinidade e confiança mútua;
- *acordo em relação às regras de funcionamento do CRB*: os estudantes foram orientados a comparecerem ao encontro presencial tendo lido o material teórico que trazia os princípios fundamentais orientadores da atividade a ser desenvolvida, bem como as exigências éticas. Em qualquer atividade biográfica, tenha esta objetivos de formação, de investigação, ou de

5 Trata-se de um dispositivo de pesquisa e de formação criado e desenvolvido pela primeira autora, que permite a realização de uma aventura biográfica em que sujeitos, em interação dialógica, elaboram suas biografias educativas. O objetivo é compreender, a partir de uma abordagem experiencial (JOSSO, 2004), a dimensão formadora ou deformadora de diferentes vivências que tivemos ao longo da nossa trajetória de vida. O CRB se desenvolveu sob tripla inspiração: Christine Delory-Momberger (2006), quando propõe os ateliês biográficos de projetos; Marie Christine Josso (2004), com as dinâmicas grupais de trabalho com as experiências de vida em formação; e Paulo Freire, com a práxis dos Círculos de Cultura. A teoria da narratividade, exposta em Tempo e Narrativa de Paul Ricoeur, foi a base para a compreensão do potencial narrativo na formação (cf. Olinda, 2010, 2011).

intervenção, há um pacto ético sendo firmado entre os participantes: ninguém julga; ninguém aconselha. Todos se implicam em suas ações e omissões - e se responsabilizam por elas. Cada sujeito é um universo singular e deve ser respeitado na sua individualidade. O que for narrado em sala não deve ser comentado em outros ambientes. Ficou acertado que em casos de episódios mais traumáticos ou negativos seria garantido o anonimato de pessoas, grupos e instituições. No trabalho narrativo aqui proposto o que importa é o significado dos episódios, dos grupos e das pessoas na nossa formação. Sobretudo, somos convocados a elucidar o que aprendemos com a vivência, transformando-a, assim, em verdadeira experiência;

- *narrativa oral em pequenos grupos, seguida de interação para acolhimento de sugestões*: cada integrante do grupo teve de 20 a 30 minutos para fazer sua narrativa oral⁶, que foi gravada e levada para casa, para ser transcrita. Neste momento, ninguém interferiu, e o(a) narrador(a) procurou realçar as experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais que marcaram sua vida, constituindo-se como experiências formadoras. Procuraram identificar pessoas, livros, filmes, músicas, fatos ou instituições determinantes nos momentos *encruzilhada da vida*. Para desencadear a narrativa tivemos a seguinte questão norteadora: *como cheguei a ser o (a) educador(a) que sou hoje?* Os(as) estudantes foram orientados(as) a trazer uma *linha de tempo* feita na preparação do encontro presencial, não esquecendo que ela deveria servir de orientação, mas não de *camisa de força*. É importante deixar a narrativa fluir de acordo com o momento e com as emoções que emergem. Os ouvintes anotaram pontos da narrativa que, em suas avaliações, precisavam de complementos ou explicitações para o momento seguinte. A narrativa de vida proposta se inseriu numa relação pedagógica, tendo, portanto, objetivos de formação. A narrativa foi espontânea, porém solicitamos, ainda, que os sujeitos procurassem responder às seguintes questões: como cheguei até aqui? Como e porque penso como penso hoje? Por que tenho certas concepções? Onde e como aprendi o que sei hoje? O que foi formativo para mim, até aqui? Que pessoas, episódios, experiências e instituições me marcaram?
- *Interação para acolhimento de sugestões*: nesse momento todos entrevistaram, pedindo esclarecimentos e explicações, sugerindo, inclusive, complementações em algumas passagens. Para Delory-Momberguer (2006, p. 366), esse é o momento da *elucidação narrativa*, que objetiva “[...] ajudar o autor a construir

6 Em média eles utilizaram 20 minutos.

o sentido de sua história e os ouvintes a compreender essa história do exterior”. As sugestões são dadas para ajudar e não se constituem em imposições. Só o(a) narrador(a) tem o poder de decidir o que quer e deve modificar na sua narrativa. Neste momento há reflexões sobre os pontos comuns e divergentes das experiências, o que amplia a empatia e facilita o diálogo. O objetivo deste processo de *garimpagem* do passado é permitir a reflexividade crítica sobre o presente e o planejamento do futuro, além de desenvolver uma sensibilidade em relação a si mesmo, acolhendo e respeitando seu ritmo interior e mantendo uma atenção consciente sobre si mesmo;

- *transcrição da narrativa*: os relatos orais foram transcritos em casa e as primeiras modificações na estrutura da narrativa realizadas com a incorporação de algumas sugestões recebidas nos pequenos grupos. Vemos a alternância de papéis: o autor se torna transcritor e, em seguida, leitor de sua narrativa. Nesta leitura há um processo de objetivação e estranhamento. O autor toma distância do texto para começar, no momento seguinte, a sair do relato para a análise (momento em que os fundamentos teóricos trabalhados nas disciplinas do semestre entrarão, com maior intencionalidade ou ênfase, no trabalho).
- *elaboração textual*: na reflexão sobre *como nos tornamos os(as) educadores(as) que somos hoje*, temos oportunidade de destacar as relações que estabelecemos e o modo como essas mesmas relações nos formaram, conformaram ou nos deformaram (JOSSO, 2006), com ênfase nas relações familiares e escolares. A dialética das relações imprime à nossa vida movimentos de estabilidade, de continuidades e de rupturas. Nossos relatos mostram autores, teorias e parceiros que nos marcaram, assim como permitem uma tomada de consciência em relação ao modo como transformamos nossa práxis educativa e como somos transformados ao interagir e lutar. Na elaboração escrita aprofundamos a tomada de consciência de como nos fizemos educadores na caminhada, reconhecendo, assim, a dupla dimensão do relato de formação: o da reapropriação - tornar-se sujeito de sua própria história - e o da unificação identitária (DELORY-MOMBERGER, 2006). Para que nossa biografia educativa cumpra com os objetivos de formação, temos que fazer um trabalho sobre o texto transcrito e complementado, fundamentando nossas reflexões com os registros de que dispomos. Como fazer isto? Lançando mão dos conteúdos trabalhados nos semestres I e II, além de incluir e mobilizar os saberes, conhecimentos e experiências elaborados na prática pedagógica e nos movimentos sociais;

- *postagem e socialização das biografias educativas no ambiente virtual*⁷: no final do Seminário Integrador II os estudantes postaram suas biografias educativas, que foram lidas e comentadas pelos tutores. Os estudantes tinham consciência que apenas começaram a produzir sua história de vida pelo trabalho reflexivo sobre a narrativa, mas que este processo continuará em suas caminhadas, pois “[...] o sujeito não cessa de se instituir como sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364). Somos objetos incessantes de nossa própria instituição e, para tanto, necessitamos de tempo para uma *tessitura biográfica* mais elaborada;
- *avaliação do processo de biografização*: feito de modo contínuo ao longo dos dois semestres letivos, tanto nos momentos presenciais, com registros de depoimentos e aplicação de questionários, quanto no ambiente virtual, através do fórum de discussão. No final do segundo seminário foi aplicado um questionário englobando as seguintes questões: a condução do tutor no Círculo Reflexivo Biográfico; as condições ambientais; a atenção e o respeito dos colegas diante da narrativa; a preparação pessoal para a narrativa (leitura do material instrucional, observação de álbum de fotografias, conversa com familiares, elaboração de linha do tempo); tempo da narrativa oral; sentimentos, facilidades e dificuldades em cada momento, sugestões para aprimoramento do CRB; avaliação final da atividade e avaliação sobre o alcance dos objetivos formativos da atividade.

Três meses antes do primeiro período letivo do curso, as duas autoras deste artigo elaboraram o material instrucional do seminário Integrador I, anunciando que a atividade biográfica que ele iniciava seria continuada no semestre seguinte, no Seminário Integrador II. Em seguida, foi feita a seleção dos tutores, tendo-se como exigência básica o domínio de conhecimentos no campo da abordagem biográfica de pesquisa e de formação. Seguimos a orientação da Carta de Princípios da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, que reza sobre a necessidade de o formador ter passado por uma experiência de escrita de si para mediar o trabalho grupal que resulte em textos (auto)biográficos. Composta a equipe, fizemos reuniões para planejamento das ações de ensino e de pesquisa. Determinamos coletivamente as funções dos tutores, conforme indicado a seguir:

- mediar o processo de biografização, estabelecendo um clima de confiança mútua como condição para o estabelecimento do diálogo e da narração sobre si;

7 Quem se sentiu a vontade para socializar sua produção com os demais colegas disponibilizou sua biografia educativa no portfólio individual. Quem não quis socializar enviou apenas para o tutor a distância.

- acompanhar as atividades no ambiente virtual de aprendizagem, garantindo que o participante do trabalho grupal compreenda os fundamentos do trabalho biográfico e que se sinta seguro para a escrita de si;
- deixar claro que não há *modelo* para a biografia educativa e desencorajar qualquer tentativa que surja de padronização. A Narrativa biográfica é resultado de uma elaboração ou de uma tessitura pessoal. Por mais individual que seja uma narrativa biográfica, esta dá acesso a uma prática que é também social e expressa as relações estabelecidas entre sujeitos. Os narradores articulam os sentidos que atribuem às experiências vividas a partir de uma reflexão. Não há, portanto, como ter um formado fixo a seguir. O que se solicita na elaboração da biografia educativa é que, passo a passo, o narrador acesse as experiências mais significativas, iniciando, assim, a passagem do senso comum ao sentido socioeducativo;
- destacar os aspectos éticos envolvidos na escrita de si: toda narrativa biográfica é parcial, pois escolhemos o que narrar, dependendo do momento pelo qual passamos e, inclusive, de interesses e de circunstâncias internas e externas ao *jogo narrativo*. Implicamo-nos profundamente no processo, mas não podemos deixar de considerar o aspecto ético, quando se trata do cruzamento de outras vidas que partilharam conosco a aventura de existir. Narramos o que consideramos essencial na nossa existência, damos o testemunho de nós mesmos até o limite do respeito à vida de outros e, ainda, dentro das possibilidades de nosso autoconhecimento;
- orientar sobre a escrita final da biografia educativa, garantindo a integração dos saberes e dos conhecimentos teóricos.

No encontro presencial do Seminário Integrador I, com duração de 8h/a os tutores desempenharam suas tarefas de modo a permitir que a primeira versão da biografia educativa ficasse pronta para ser trabalhada no Seminário Integrador II, ocasião em que seriam oferecidas maiores oportunidades reflexivas sobre as recordações referência organizadas no texto inicial. Naquela ocasião, a primeira orientação dada foi que os estudantes revissem os álbuns de fotografia familiares e pessoais em um momento tranquilo e, de início, solitário, para, em seguida, chamar familiares para comentários em torno de cada foto. Que sentimentos surgem? Quais cenas e acontecimentos vêm à memória? Foi solicitado que tudo fosse registrado numa espécie de *diário de bordo*, uma vez que faziam uma *viagem* no tempo. A fotografia é um suporte da memória que ajuda a escrever uma *linha de tempo* em que se registram momentos importantes da vida e da formação. Também foi proposto que fizessem um *flashback* sobre aquele primeiro semestre que findava, buscando rever os conceitos fundamentais trabalhados nas demais disciplinas.

Resultados obtidos

O primeiro aspecto a destacar foi a surpresa dos estudantes diante da abordagem biográfica. Quase todos destacaram que, ao longo de suas trajetórias escolares, jamais foram convidados a falar de si e de suas experiências. De início, o ineditismo causou alguns constrangimentos, timidez e medo. Várias resistências surgiram: não gosto de falar de mim! Quem vai se interessar pelo que vivi? Saberei organizar as ideias de modo a construir uma história coerente? Conseguirei superar a timidez?

Neste primeiro momento o papel do mediador do grupo é crucial. Ele precisa dominar os princípios da abordagem biográfica, inclusive por ter passado por, pelo menos, uma atividade anterior de escrita de si, deverá conhecer estes processos de resistência psicológica, para ajudar a superar estes obstáculos iniciais. Vejamos o depoimento de uma estudante do polo de Juazeiro do Norte:

No início achei bem difícil, mas o tutor foi esclarecendo, nos tranquilizando e mostrando como proceder. Por um momento me achei incapaz de narrar fatos da minha vida, ainda mais para outras pessoas ouvirem. Logo as lembranças foram chegando e a expectativa dos colegas em ouvir minha história foi dando uma certa segurança. Logo, aquele medo passa e você percebe que é prazeroso ouvir sua própria história.

O segundo resultado importante foi o reconhecimento da dimensão formadora da atividade. Alguns(umas) estudantes demonstraram interesse em continuar investindo na escrita de sua biografia educativa, ampliando-a e aprofundando-a de modo a transformá-la em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), ou, simplesmente, utilizando-a como forma de registro reflexivo de suas ações docentes.

O terceiro aspecto a ser ressaltado foi a dificuldade em selecionar as vivências mais significativas para que elas se tornassem educadoras. Muitos assumiram que tomavam este dado da escolha docente como algo natural ou desproblematizado. Tornei-me professora por vocação ou porque era a única opção possível, pensavam. Ao longo da atividade viram que a identidade profissional docente é uma construção e que a narrativa de formação é uma chave para entender esta dinâmica. Este aspecto precisa ser mais bem teorizado, tendo sido uma grande dificuldade, para os mesmos, incorporar esta discussão em suas reflexões e na escrita final da biografia educativa. Para minimizar tal dificuldade, realizamos no último encontro presencial do Seminário Integrador II um questionário com as

seguintes questões, cujas respostas deveriam ser incorporadas ao trabalho final: por que estou fazendo o curso de pedagogia? Este curso satisfaz minhas aspirações profissionais? Qual o papel do(a) pedagogo(a) na sociedade? Qual meu grau de identificação e de satisfação com a profissão docente?

Vamos, a seguir, tratar com mais detalhes dos dois últimos resultados encontrados.

A escrita de si como processo formador

Um dos aspectos fundamentais que norteia o uso das narrativas biográficas como estratégia de formação é a compreensão acerca do próprio conceito de formação. Nesta ótica, ela é vista como um processo que resulta da articulação entre o engajamento do sujeito que aprende as influências dos outros e as do meio. O diferencial desta concepção é que ela reconhece o papel daquele que aprende como central no processo de ensino e aprendizagem. Assim, há uma ênfase na autoformação (trabalho/investimento que o sujeito realiza sobre si) em detrimento da perpetuação da transmissividade própria do modelo escolar tradicional. A formação deixa de ser resultado preponderantemente de fatores externos, para incluir o engajamento e a responsabilização do sujeito aprendente. Compreende-se que a formação diz respeito a uma intervenção profunda e global que acarreta no sujeito um desenvolvimento em vários domínios: físico, intelectual, psíquico, afetivo, político, cultural, social e moral.

Em síntese, “[...] aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)” (CANÁRIO, 2006, p. 28). Assim, é possível afirmar que nos autoformamos desde a infância, desde as primeiras aprendizagens, uma vez que estes processos só ocorrem se houver engajamento e intencionalidade (consciente ou inconsciente), por parte daquele que se forma.

Importa sublinhar que, estreitamente ligado à autoformação, isto é, ao engajamento do sujeito na sua formação, está o desenvolvimento da autonomia. Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela sua formação, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros. Dessa forma, vai se libertando da submissão às prescrições alheias, tomando decisões e realizando escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: sua formação. Essa tomada de decisões e realização de escolhas quanto aos seus processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas em relação com o mundo. Deste modo, suas escolhas e decisões têm repercussões nas

dimensões individual e coletiva. Vale destacar que a autonomia, assim como a autoformação, não constituem negação da influência dos outros ou das estruturas sociais. Pelo contrário, ela resulta exatamente da relação do sujeito com o mundo físico e social. Como entender autonomia neste contexto? Josso (1988, 2004) nos dá uma excelente resposta quando afirma ser a autonomia um modo de estar no mundo que se adquire processualmente; autonomia diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo a autoria e as consequências dos seus atos. Essa compreensão abrange também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de uma superação de determinados pensamentos e atitudes.

Após superarem as resistências iniciais no processo de escrita de si, os(as) estudantes foram assumindo papéis mais autônomos e reflexivos, ainda que a maioria tenha identificado dificuldades de domínio da língua escrita, o que, segundo a maioria, tenha prejudicado a fluência da narrativa escrita. Todos fizeram uma avaliação final positiva, ainda que reconhecessem falhas na sua própria implicação, na condução e nas condições ambientais para o desenvolvimento do trabalho. Perceberam a dimensão formadora da atividade e a abertura de canais para futuros investimentos na formação, pelo sentido de balanço e de prospecção implícita na escrita de si: *a biografia educativa fez perceber o que uma análise puramente subjetiva não permitiria observar* (estudante de Ubajara).

Há, de fato, um projeto de objetivação no processo de biografização. Processo este que não exclui a subjetividade. Neste ponto, é importante pensar a relação entre formação e experiência. A categoria *experiência formadora* (JOSSE, 1988, 2004) ajuda a compreender tal relação. A *experiência formadora* é aquela que tem consequências para a pessoa no seu todo, isto é, para as dimensões afetivas, sensíveis e da consciência. A experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Na intervenção pedagógica aqui tratada a experiência formadora foi tomada como *experiência marcante*, significando aquela experiência que se traduz como um divisor de águas na vida do sujeito, traduzindo-se num antes e depois, fazendo com que haja uma revisão da vida. Josso (2004, p. 44) define tais experiências como *momentos charneira* porque através delas “[...] o sujeito decidiu, sentiu-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades”.

Assim, vale ressaltar que nem toda experiência é formadora, pois a formação só pode ser entendida como tal se conduzir o sujeito a uma reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante. A vinculação experiência/formação se dá na medida em que se deduz que a formação só pode ser denominada enquanto tal se for experiencial, ou seja, se resultar de um processo reflexivo e em uma transformação do sujeito, no que se refere às suas atitudes, pensamentos

e modos de ver e se relacionar com o mundo, com os outros e consigo próprio. Há, portanto, uma distinção entre *vivência* e *experiência*. Sendo esta última considerada como emergindo de um trabalho de reflexão sobre a vivência, isto é, sobre o que se passou, sobre o que foi percebido e sentido. Aqui identificamos outra grande dificuldade dos nossos sujeitos: sair do puro relato para pensar os desdobramentos, os significados e os aprendizados que estes eventos propiciaram. A experiência mostrou que é necessário ter mais momentos para a tematização, destacando estes momentos marcantes e refletindo sobre os mesmos.

Pensar a docência e seus processos identitários

O processo de construção da biografia educativa por nós vivenciado mostrou que esta é uma atividade que permite pensar a docência e seus processos identitários como construção, uma vez que é focada nas narrativas de formação, permitindo um mergulho nos processos de conhecimento inscritos nas aprendizagens experienciais. A seguir, trazemos reflexões teóricas a este respeito, tratando com mais vagar os conceitos de identidade e de identidade profissional docente⁸.

Entendemos identidade⁹ na dimensão de processo, complexidade, dinamicidade e multiplicidade, uma vez que “[...] o eu tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprevistos. É constituído de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa” (MOITA, 1995, p. 115).

Cada uma de nossas identidades, relacionada aos diversos papéis sociais que desempenhamos, toma forma de uma personagem que incorporamos para nos representar no mundo. Desse modo, somos

[...] múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção de identidade. Certamente são maneiras possíveis da identidade se estruturar, quando há predominância de uma talvez se pudesse falar, num modo dominante de produção de identidade. (CIAMPA, 1996, p. 156).

8 Este referencial teórico orientará a análise final das 180 biografias educativas produzidas. Matéria que será objeto de outro artigo a ser publicado oportunamente, uma vez que excederia os limites e objetivos deste artigo.

9 Para Chebel (apud ANDRADE, 1995, p. 68, grifo do autor), identidade é “[...] o estado da pessoa num determinado momento de sua existência [...]” e “[...] a ‘identificação’ é o processo pelo qual o indivíduo adquire uma identidade”. No entanto, utilizamos as duas noções, indistintamente, atribuindo-lhes o mesmo significado.

A complexidade da identidade se reflete no esforço de sua compreensão. A literatura produzida a respeito do tema disponibiliza inúmeros conceitos. No entanto, a que parece mais completa e mais próxima da abordagem aqui assumida é aquela que define identidade como uma representação, na qual o ator é o objeto de conhecimento. Neste sentido a identidade é “[...] o conjunto organizado de representações, conhecimentos e lembranças que permitem o reconhecimento de um grupo ou de um indivíduo daquele grupo, pelos seus membros e pelas outras pessoas” (ANDRADE, 1995, p. 68). Essas representações acerca do eu não são simplesmente atualizadas, mas são construídas e reconstruídas historicamente ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, adequando-se ao contexto no qual eles atuam.

Na medida em que as identidades pressupõem reconhecimento social, as atribuições de identidade envolvem relações de poder e têm, portanto, como objetivo subjacente imputar responsabilidade ao objeto representado, retirando-lhe seu caráter dinâmico. Em última instância, essas atribuições se traduzem “[...] nas lutas das classificações, lutas pelo monopólio, de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” [...] (BOURDIEU, 1997, p. 113).

Sendo representação, a identidade se constitui, ainda, como parte do processo de interpretação do mundo. Sob esse ponto de vista ela não se configuraria como atributo do real, como uma essência, algo objetivo ou uma condição, mas estaria vinculada ao modo como estas condições são apreendidas e interpretadas.

O caráter complexo da identidade se traduz na sua possibilidade de articular simultaneamente dimensões aparentemente contraditórias na constituição dos sujeitos. Ela é, portanto, o “[...] resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Uma das dimensões que caracterizam a noção de identidade é o duplo aspecto da igualdade e diferença que os sujeitos estabelecem em relação ao outro. O próprio conceito pressupõe que o indivíduo, ao mesmo tempo que é idêntico a si mesmo, isto é o próprio de quem se fala, abriga características que o tornam diferente dos outros. Portanto, somos iguais e diferentes ao mesmo tempo. A condição de diferente se traduz na tomada de consciência de si, que somente é possível na relação com o outro, isto é, tendo o outro como referência. Deste modo, a identidade se configura como uma unidade de contrários.

Essa articulação similitude/diferença se apresenta com maior evidência na relação com os grupos sociais. Na medida em que o indivíduo vai se integrando aos diversos grupos, tende a assumir essas diferentes identidades coletivas, identificando-se e tendo o sentimento de fazer parte de cada um deles. Simultaneamente, tende a diferenciar-se, autonomizando-se e afirmando-se como indivíduo.

Nesse processo o indivíduo é, por sua vez, plural e único. Ao fazer parte de vários grupos, vai se igualando a estes por totalidade. No entanto, ao mesmo tempo que se vê semelhante ao outro, uma vez que pertence aos diversos grupos ou categorias, percebe sua unicidade a partir de sua diferença. Desse modo, o indivíduo se configura como uma unidade da totalidade e vice-versa, pois

[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. [...] Nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem [...] como uma totalidade. (CIAMPA, 1996, p. 169).

A construção da identidade se dá, igualmente, na relação entre as dimensões pessoal e social. A identidade pessoal se constitui da apropriação subjetiva da identidade pessoal – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. Daí porque “[...] a noção de identidade tenta responder a uma questão básica: ‘quem sou eu?’, que se desdobra em sua segunda: ‘quem sou eu para os outros?’ e mais: ‘como me vejo?’, ‘como penso que os outros me veem?’, ‘como os outros me veem de fato?’” (ANDRADE, 1995, p. 65, grifos do autor).

A noção de identidade comporta, portanto dois aspectos que lhe são intrínsecos: a identidade como *si* e a identidade como *outro*. A definição que temos de nós mesmos se constrói a partir da identidade que nos é atribuída pelo outro. Assumimos o que o outro nos diz que somos. Portanto, “[...] *auto e hetero* são dificilmente separáveis (repita-se a formulação sartriana), o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (NÓVOA, 1988, p. 25, grifo do autor). O outro se torna, desse modo, nosso espelho.

Vale destacar que nossa identidade não se consubstancia simplesmente pelo que nos é atribuído pelo outro. Como sujeitos históricos que somos podemos recusar a identidade atribuída e assumirmos outra. No entanto, no caso de aceite ou de recusa “[...] uma identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais do Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até diferentes idiosincrasias)” (DUBAR, 1997, p. 106).

Dessa forma, é possível afirmar que os processos identitários se constituem por duas dimensões: a *identidade para si* e a *identidade para o outro*. A primeira pode ser definida como a história que contamos de nós daquilo que somos. É a identidade desejada, autoatribuída, e se constitui a partir da incorporação ativa da identidade pelos próprios indivíduos, através das pertenças, as quais exprimem que tipo de sujeito você quer ser. A “[...] identidade para o outro [...]” constrói-se, por sua vez, a partir de “[...] atos de atribuição [...]”, os quais objetivam definir que tipo de sujeito você é (DUBAR, 1997, p. 106).

Outra faceta da identidade se situa na relação conservação/mudança. Devido às suas dimensões histórica, social e cultural, a “[...] identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1996, p. 141). Isto implica compreendê-la como processo, como devir e não como algo pronto. Na sua historicidade a identidade é possibilidade, é vir-a-ser, está em constante transformação, engendrando-se na trama das relações sociais.

Embora a mudança seja um atributo de toda matéria, especialmente do homem – porque histórico – a permanência, a continuidade, a conservação, a *não-metamorfose* se impõem como necessidade. Esta necessidade se deve ao risco oferecido pela metamorfose, pela transformação que, muitas vezes, se apresenta como uma negação do que gostaríamos de ser, ou como uma ameaça à nossa identidade conhecida. Nesta perspectiva, o novo, advindo da transformação, se configura como perigo à identidade já estabelecida. A metamorfose pode, no entanto, significar *oportunidade*. A relação entre perigo e oportunidade traduz, por sua vez, o conceito de *crise*.

Há perigo porque há uma negação de uma identidade já estabelecida e, de certa forma, até ‘harmônica’ e habitual, mas há também a oportunidade porque o desafio e a insatisfação com o que está posto gera a necessidade de uma resposta que transcende o vazio, a encruzilhada entre o que não é mais e o que pode vir a ser. (MATOS, 1998, p. 335, grifo do autor).

Contemporaneamente, as diferentes mudanças estruturais que estão transformando a sociedade têm gerado o colapso das identidades modernas. Essas mudanças traduzem-se nas dimensões de classe, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade, as quais, no passado, permitiam-nos uma localização estável, como indivíduos sociais. Rompe-se, neste contexto, a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 1999, p. 9, grifo do autor).

A permanência cumpre, portanto, um papel estruturador na construção da identidade, daí a luta pela conservação. Desse modo, a conservação garante a coerência aos diversos acontecimentos constituintes de nossas trajetórias e possibilita um vínculo entre nossas experiências individuais e nossa vida social.

A resistência às metamorfoses da identidade é assegurada pelo “[...] eixo identitário” (ANDRADE, 1995, p. 66) ou núcleo central, e se constitui como o elemento que favorece a permanência e, ao mesmo tempo, assimila mudanças. Embora o objeto central desse núcleo seja garantir a não-metamorfose, ele comporta a possibilidade de mudança ao longo das trajetórias dos atores sociais. Essas mudanças ocorrem, no entanto, de forma lenta, de modo que a identidade só muda quando muda o núcleo central.

A não-metamorfose se substancia ainda pelo mecanismo da pressuposição da identidade pelo outro – ou seja, nas expectativas de que as ações e comportamentos dos indivíduos devem se adequar às suas predicções, àquilo que lhe é atribuído – que é constantemente confirmada pelo indivíduo. A mesmice da identidade é, portanto, fruto da reatualização da identidade pressuposta. Neste sentido, a autonomia que um indivíduo tem para escolher suas identidades possíveis é bastante relativa.

A identidade, por ser construída no bojo do contexto histórico, se constitui e é constituída pelas determinações sociais. Desse contexto decorrem as possibilidades e impossibilidades das diferentes configurações da identidade, dada a sua relação com as diferentes configurações da ordem social. No entanto, pelo papel ativo que exerce nessa construção, o indivíduo, concomitantemente, reage sobre a estrutura social, de modo a reproduzi-la ou transformá-la.

A identidade profissional docente

No interior da problemática da identidade situam-se questões relativas à identidade profissional, uma vez que a inserção no mercado de trabalho se constitui em um componente marcante na configuração dos nossos processos de identificação. Isso porque “[...] entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem [...] um momento essencial para a construção de uma identidade autônoma” (DUBAR, 1997, p. 112).

Trata-se do processo de *socialização secundária* que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base um vocabulário, modelos, proposições, saber fazer, prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado (DUBAR, 1997, p. 112).

Nesse processo de socialização secundária, o primeiro confronto com o mercado de trabalho, configura a base da identidade profissional. A partir daí definem-se as perspectivas profissionais do ator social. Essa

[...] identidade ‘profissional’ de base [...] constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação. (DUBAR, 1997, p. 112, grifo do autor).

Especialmente a partir do final dos anos 1980, com as mudanças que se instauraram nas políticas de gestão de emprego, a formação tem assumido um lugar importante na definição da identidade profissional, sendo um componente cada vez mais valorizado no acesso, nas trajetórias e nos abandonos de emprego.

A identidade profissional pode ser definida, então, como uma construção social decorrente “[...] da interação entre trajetórias individuais, expressões psicológicas de personalidades individuais e estruturas políticas, sistemas de emprego, trabalho de formação” (VIANNA, 1999, p. 53).

A articulação entre a identidade para si, ou desejada, e a identidade para outrem, ou atribuída, é um processo central na constituição da identidade profissional, pois não basta que o sujeito se considere competente, é necessário que os outros o reconheçam como tal. Neste sentido, a socialização dos indivíduos na profissão se constitui de um confronto entre seus desejos individuais e o reconhecimento pelo outro. Não é suficiente, portanto, apreender as regras, as normas de um trabalho, mas “[...] é necessário também a representação subjetiva e a luta pelo reconhecimento social” (CARROLO, 1997, p. 46). A identidade profissional se constitui, a partir dessa ótica, em uma articulação central que envolve dois processos identitários distintos – um biográfico, que corresponde à identidade para si, e outro relacional, que corresponde à identidade para o outro. Enquanto o processo biográfico

[...] pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e de identidades profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) [...], o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades ligadas ao saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. (DUBAR, 1997, p. 118, grifos do autor).

A identidade profissional docente, por sua vez, é uma construção que tem uma dimensão espacial e temporal que perpassa toda a vida profissional, da

escolha da ocupação aos diversos espaços institucionais onde a profissão se constrói (MOITA, 1995). É um processo que se caracteriza pelas experiências, decisões, práticas desenvolvidas, permanências e rupturas, no âmbito das representações e das práticas profissionais.

Entre os elementos que se inscrevem como fundamentais na definição dos processos de identificação profissional estão

[...] o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições de exercícios dessa mesma prática, no que respeita tanto a sua autonomia e controle, como as do contexto em que se desenrola; a sua pertinência social e por último, as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente. (GONÇALVES, 1995, p. 145-146).

Nesta ótica, a identidade profissional está relacionada, necessariamente, à função social e ao estatuto da profissão, bem como à cultura do grupo ao qual o sujeito pertence profissionalmente e ao contexto sociopolítico no qual se constitui. Ela é mediada, igualmente, pela relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares.

Sendo uma construção que se dá, ao longo de toda sua vida, a definição da identidade profissional “[...] substancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social” (CARROLO, 1997, p. 46).

No âmbito da discussão sobre o trabalho docente na atualidade, inscreve-se um tema bastante recorrente: a crise de identidade entre os professores ou *mal-estar docente*. Tal crise é marcada não só por fatores de ordem sociopolítica e culturais, mas também, por uma tendência à separação entre as dimensões pessoal e profissional. Isto, apesar dos esforços envidados nos últimos anos no sentido contrário. O vínculo entre ambas não pode ser desconsiderado, uma vez que os processos identitários constituem

[...] uma atividade de autocriação e de transformação vivida entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades. (MOITA, 1995, p. 139).

O trabalho com as autobiografias de docentes configura-se como uma tentativa de contribuir com o campo da formação docente e da discussão sobre identidade profissional de professores, uma vez que tem como paradigma a compreensão de que o ser humano é uma totalidade e não uma parte. Apesar de suas fragmentações, conflitos e contradições ele se constitui de múltiplas dimensões, isto é, de razão, de sentimento, de imaginação e criatividade.

Considerações finais: narrativa de vida como interpretação de si e como processo de construção de identidades

Ao escrevermos sobre nós mesmos, nos apresentamos de determinado modo, isto é, escolhemos uma versão de nós para ser contada. Isto se dá por, pelo menos, três justificativas. Uma delas se refere ao fato de que somos seres complexos, multifacetados. Assim, mesmo que quiséssemos, não seria possível nos contar na nossa totalidade, uma vez que nosso eu comporta várias identidades. Como mulher, por exemplo, portamos uma identidade diferenciada em relação aos homens. Além disso, podemos ser, ao mesmo tempo, profissionais, estudantes, mães, avós, esposas, etc. Cada uma dessas identidades nos compõe e é atravessada por comportamentos que se alternam entre autonomia e dependência, indignação e conformação, mais comprometimento e menos comprometimento com as situações etc. Tais comportamentos nos formam, compõem nosso modo de estar no mundo.

Outro aspecto que nos leva à escolha de determinadas versões para nos narrar diz respeito ao fato de que somos mutáveis, isto é, somos inconclusos, inacabados. Portanto, ao invés de dizer *somos*, é mais apropriado afirmar que *estamos sendo*. Não significa que somos totalmente instáveis, mas que nos constituímos de permanências e mudanças. Dessa forma, este narrar-se pode ser modificado a cada vez que tivermos que fazê-lo.

Um terceiro aspecto é que a tentativa de falar ou escrever, dizer como e o quê somos é resultado de um trabalho de interpretação que é, por natureza, mutável. Isto porque não existe uma *verdade*, uma versão pronta e acabada de nós mesmos, da qual possamos lançar mão quando precisarmos. Essa interpretação diz respeito ao meu olhar sobre mim mesmo, o qual, por sua vez, é fruto de uma síntese daquilo que faço com o que fizeram de mim. Ou seja, esta síntese comporta o eu e o outro, o modo como me vejo, articulado ao modo como os outros me veem. Esse olhar sobre si se altera de acordo com o espaço e o tempo. Assim, por exemplo, se eu for solicitada a me descrever num momento em que estou triste, a versão contada terá influências deste meu estado de humor, o qual condicionará minha interpretação sobre mim mesma, os outros e o mundo. Dessa forma, “[...] longe de se fixar na

forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96).

Vale destacar, dessa forma, a relação entre a elaboração da narrativa de vida e a autorreflexão, o autoconhecimento e autoformação, uma vez que, ao me interpretar, eu preciso refletir sobre o que sou e como sou, como os outros me veem e como vejo os outros, como me relaciono com esses outros, comigo mesmo e com o mundo. Ao final, o resultado será a formulação de um conjunto de saberes sobre mim e sobre o mundo.

Este processo conduz o sujeito a desenvolver uma pesquisa sobre si, sobre sua formação, colocando-o num lugar de destaque, possibilitando que se torne autor/ator de sua vida e desenvolva sua autonomia, na medida em que assume responsabilidades nas suas aprendizagens e toma decisões necessárias à sua formação.

A escrita autobiográfica, em geral, se mostra difícil, angustiante e, às vezes, cheia de lacunas. Ao assumir esta tarefa, aceitamos o convite para tomar distância de nós mesmos (objetivação), para fazermos um trabalho reflexivo sobre vivências particulares, sobre o que observamos, sentimos e reelaboramos ao longo de nossas vidas. Ao escrever autobiograficamente, explicamo-nos, procuramos entender as razões de nossas ações e reações e fazemos uma autoavaliação de fatos, de relacionamentos, de realizações e de frustrações. Surpreendemo-nos, ao mergulhar no nosso mundo interior, revelando e desvelando conteúdos conscientes e inconscientes.

Experimentamos o paradoxo fundamental da atividade autobiográfica: unir o mais pessoal (singular) com o mais universal (FERRAROTTI, 1988). Ao narrar, somos levados a uma tomada de consciência individual e coletiva, pois nossa história de vida se situa num contexto sociopolítico determinado. As narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana individual, inserida num contexto histórico e social. Ao rever nossa trajetória, identificamo-nos como sujeitos ativos.

Referências

ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A identidade como representação social. **Revista Política & Trabalho**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, n. 11, p. 63-73, set. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1979.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, maio/ago. 2006.

_____. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais. Tradução Annette Pierretti R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS, Kelma. Identidade e representação social: construção do “eu” e com o “outro”. In: THERRIEN, A. T. de Souza; MATOS, Kelma (Org.). **Identidade e representação social.** Cadernos de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: Faced/UFC, n. 9, v. 1/2, p. 31-35, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Círculo Reflexivo Biográfico: dispositivo de pesquisa e de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Anais...** São Paulo, 2010.

_____. O Círculo Reflexivo Biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do fazer: trajetórias de vida e formação.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Col. Diálogos Intempestivos, 89).

_____. As contribuições de Paulo Freire para uma abordagem biográfica de pesquisa e de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério. (Org.). **O pensamento pedagógico hoje.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Col. Diálogos Intempestivos, 100).

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”:** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebimento em: 19/07/2013.

Aceite em: 02/09/2013.