

# A experiência em formação

## *The experience in training*

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI\*



**RESUMO** – Focaliza-se as narrativas autobiográficas como prática pedagógica, com o objetivo de refletir sobre a ressignificação da experiência, no contexto da formação de formadores. Inicialmente, expõem-se alguns recortes históricos para definir a noção de experiência e pontuar aproximações sobre sua fluidez e impermanência, a partir dos estudos de Dilthey, Gadamer, Jay e Ricoeur. Apresenta-se, em seguida, o grupo reflexivo como dispositivo de formação de formadores e discutem-se as diferentes etapas do seu funcionamento nos ateliês de escrita autobiográfica, que constituem a parte prática de uma disciplina teórica sobre pesquisa (auto)biográfica, na pós-graduação. Finalmente, traz-se nosso entendimento sobre os vínculos que se entrecruzam entre linguagem, reflexividade biográfica e consciência histórica, nas narrativas de si. Nas considerações em aberto, problematiza-se o lugar da escrita autobiográfica como prática de formação na modernidade avançada.

**Palavras-chave** – reflexividade; narrativas autobiográficas; ressignificação da experiência; formação

**ABSTRACT** – We will lay our emphasis about autobiographical narratives as pedagogical practice in order to think on the redefinition of experience in the training of trainers context. We bring, first, some historical analysis to define the notion of experience and to punctuate approaches about its fluidity and impermanence, from studies of Dilthey, Gadamer, Jay and Ricoeur. Next, we will present the *reflexive group*, as a device to train trainers, and we will discuss the different stages of its operation in the studios of autobiographical writing, which is the practical part of a theoretical course on (auto) biographical research, in graduate school. Finally, we bring our understanding about the links that are interwoven between language, biographical reflexivity and historical awareness, in the narratives of one's self. In the open considerations, we will discuss the place of autobiographical writing as practical training in advanced modernity.

**Keywords** – reflexivity; autobiographical narratives; reframing of the experience; training

## À GUIA DE INTRODUÇÃO

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa (Jorge Larrosa<sup>1</sup>).

Um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão *autopoietica*<sup>2</sup> da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Como sugere Larrosa, na epígrafe, somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem

somos em relação ao que nos acontece. Retomamos esse pensar de Larrosa por nos falar de perto da relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, daquilo que nos acontece e que constitui, certamente, um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto)biográfica em Educação. No entanto, face à complexidade desses dois termos – experiência e identidade – e às controvérsias por eles geradas nas Ciências Humanas e Sociais, a tendência é fazer recair o foco das investigações sobre um deles, enquanto o outro se mantém como pano de fundo. Larrosa aborda a identidade e a experiência em dois textos seminais – *Notas sobre narrativa y identidad* (2004) e *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002) – utilizados aqui como ponto inicial de nossa reflexão.

\* Pós-Doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade de Nantes e François Rebelais (França) e Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN, Brasil). E-mail: <cpasseggi@digizap.com.br>.

Artigo recebido em janeiro e aprovado em março 2011.

No Brasil, as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas têm se voltado mais para as questões identitárias, notadamente, na formação docente.<sup>3</sup> Ainda são raras aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida. É sobre essa última que ousamos apresentar um esboço imperfeito e lacunar de nossas observações sobre esse assunto, reunindo fragmentos de nossas atividades de pesquisas e de ensino com as escritas de si em contexto institucional. A reflexão decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e às suas experiências profissionais. *Afinal, o que sabemos até agora sobre a “ressignificação da experiência” nas escritas de si como prática pedagógica?* Não pretendemos responder, ainda que parcialmente, a essa questão. Nosso objetivo é, sobretudo, partilhar inquietações sobre o lugar central de uma epistemologia da experiência nas escritas de si, no contexto da formação, que nos ajude a melhor compreender as narrativas autobiográficas como prática pedagógica.

O título deste texto – *A experiência em formação* – é uma alusão ao jogo de palavras que encontramos em *Histórias de vida em formação*.<sup>4</sup> A intenção, como já se pode inferir, é explorar a ambiguidade que ele sugere para delimitar a noção da *experiência* ao contexto da formação e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a fluidez e a impermanência da experiência narrada e interpretada pela narrativa. A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica.

A nossa reflexão apoia-se em pesquisas conduzidas nos últimos dez anos sobre as narrativas autobiográficas (orais e escritas). Os dados empíricos sobre os quais temos nos debruçado são transcrições da interação em grupos reflexivos; memoriais autobiográficos (PASSEGGI, 2008); narrativas autobiográficas produzidas em ateliês de escrita autobiográfica com alunos da pós-graduação; ensaios autobiográficos (BARBOSA; PASSEGGI, 2009, 2010); portfólios, diários, etc.

Organizamos nossa exposição em três partes. Em primeiro lugar, procuramos aproximações entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação. Em seguida, apresentamos nossa experiência com os *grupos reflexivos* como espaço-tempo propício a partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro, no processo de formação de formadores. Finalmente, intentamos identificar elos entre linguagem, reflexividade e consciência histórica, antes de tecermos considerações, em aberto, sobre a experiência narrada e interpretada pela narrativa na formação docente.

Desejamos reconhecer nossas dívidas para com os autores<sup>5</sup> que nos inspiram e para com os pesquisadores do GRIFAR<sup>6</sup>, com quem aprendemos a cada dia. Parafraseando Larrosa (2004, p. 12), agradecemos a Maria Helena Menna Barreto Abrahão por nos deixar colocar este texto na boa companhia de outros e dos autores que fazem parte deste dossiê.

## 1 A EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO: COMPREENDER | RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Para mim o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender (Hannah Arendt<sup>7</sup>).

Se as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso, propomo-nos a começar pela etimologia do termo *experiência*, que evoca sua natureza cambiante e sua estreita relação com a formação humana.

O termo *experiência*, como se sabe, deriva do latim *experientia* e remete à “*prova, ensaio, tentativa*”,<sup>8</sup> o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo, na medida em que “provar” (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de “perigo” (*periculum*). Mas, foi a partir da reflexão sobre os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*, equivalentes de *experiência* em alemão, que começamos a dar uma atenção especial à ressignificação da experiência e a melhor problematizá-la em nossos estudos.

*Erlebnis* traduz-se, geralmente, por ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de *aventura*. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: *ex*, em *experientia*, significa “saída de”. A associação entre viagem e perigo, como afirma Jay (2009, p. 27), ativa o vínculo entre memória e experiência e induz a crença de que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem”. Por extensão, a

compreensão da experiência vivida só se atingiria no final da existência, quando cessa para o sujeito a possibilidade de ressignificar sua experiência.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), que fará da *autobiografia* o modelo hermenêutico das ciências do espírito,<sup>9</sup> reconceitualiza a noção de vivência – *Erlebnis* – para desenvolver sua proposta de consciência histórica. Para nossos estudos e atividades de formação, a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo. O que chama atenção no pensamento de Dilthey é a atualidade de sua percepção sobre a reflexividade. Para o autor, ela é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica, racional: “O saber está aí, unido à vivência sem intervenção da reflexão”. Ou seja, o processo reflexivo de autorregulação (social) é imanente à experiência vivida. Dilthey se opõe tanto a uma visão subjetivista (romântica ou estética) da experiência quanto a uma percepção puramente racional da experiência, associada a uma visada experimental. Entre o subjetivismo e o racionalismo, Dilthey situará a consciência histórica, a qual, afirma Gadamer (1997),

[...] não é a expressão imediata da realidade vital como era a consciência antes de elevar-se vitoriosamente a uma consciência histórica. [...] Pelo contrário reconhece-se numa relação reflexiva consigo mesma e com a tradição na qual se encontra. Compreende a si mesma a partir de sua história. *A consciência histórica é uma forma de autoconhecimento* (GADAMER, 1997, p. 316) [grifos do autor].

A consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, *habitus*. Se concordarmos com Dilthey, não há possibilidade de o indivíduo escapar da sua condição social, pois ele se eleva acima de sua particularidade “Na linguagem, nos costumes, nas formas jurídicas” (GADAMER, 1997, p. 317). *Como isso acontece?* Entendemos que quando Dilthey se refere ao saber que provém da experiência vivida – *Erlebnis*, adota o princípio da hermenêutica, o qual exige, por exemplo, que a experiência seja compreendida a partir de si própria e não de critérios que lhes são estranhos. Ela deve ser situada no contexto imediato das tradições, que por sua vez se amplia em círculos cada vez mais amplos para se estender à totalidade histórica, até atingir um conhecimento histórico universal. A questão que supostamente não se colocava para Dilthey era saber se a finitude da compreensão humana poderia alcançar a totalidade histórica. Seu esforço não

ia nesse sentido, mas naquele de dotar a compreensão do mundo, da experiência, do outro, de um ponto de vista histórico, “a fim de aprender a elevar-se para além dos preconceitos do próprio presente” (GADAMER, 1997, p. 302). Essa é uma lição que retivemos de seus ensinamentos.

Os (pre)conceitos que guiam nossa ação no mundo e que foram construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de conforto e/ou de desconforto. Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: *Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?*<sup>10</sup>

A leitura dos textos de Ricoeur (1986, 1990, 1994) tem nos ajudado a aprofundar a reflexão sobre a compreensão da consciência histórica, que emerge no ato de dar sentido à experiência vivida. Ricoeur (1986, p. 113 e seg.) acrescenta à perspectiva de Dilthey a função hermenêutica do distanciamento na produção da narrativa. Para o autor, o texto escrito, diríamos ainda, transcrito, videogravado, produz o distanciamento na relação consigo e com o outro. Um acontecimento banal ou uma situação extrema podem ser narrados segundo critérios sociais, morais, políticos, religiosos, psicanalíticos, etc., de acordo com a intencionalidade da pessoa que narra e do contexto no qual narra. O que importa, para Ricoeur, é focalizar a mediação da escrita como processo de distanciamento, a fim de compreender a experiência. É o que nos diz Hannah Arendt (2008, p. 33), quando afirma que escreve para compreender: “Escrevi o livro [*Rahel Varnhagen*, 1974], pensando: ‘quero compreender’.”

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. As “vidas”, nos diz Bruner (1995, p. 142), são textos sujeitos a “revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. Ao reinterpretar a vida, não se nega um “texto” anterior, mas sua interpretação. Se os acontecimentos são fugitivos, e arreadas suas interpretações, por que há experiências que nos enclausuram e outras que nos empurram para novas aventuras?

É sobre o processo de partilhar a experiência vivida e as diferentes etapas de sua ressignificação, em grupos reflexivos, que nos ocuparemos agora.

## 2 GRUPO REFLEXIVO: A EXPERIÊNCIA PARTILHADA NA MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA

O mundo não é humano por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se transforma em objeto do discurso... Nós humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos (Hannah Arendt<sup>11</sup>).

Nas pesquisas educacionais, duas noções de grupo vêm se tornando cada vez mais frequentes: o *grupo focal*, descrito por Gatti (2005), e o *grupo de discussão*, apresentado por Weller (2006). De modo muito esquemático, nessas duas noções, a interação social no grupo é entendida como um método de pesquisa para a construção de dados empíricos, com vistas à compreensão de um questionamento, ou de um tema, colocado pela pesquisa. A partir da análise das falas dos participantes, investigam-se opiniões, crenças, valores, representações (sociais, coletivas, individuais) expressas ou tácitas sobre a questão investigada, com a finalidade de produção do conhecimento.

Fomos elaborando a noção de *grupo reflexivo* e de *mediação* biográfica (PASSEGI, 2006, 2009) a partir de uma perspectiva multirreferencial. A complexidade da situação de interação no grupo e das condições de escrita autobiográfica, em contexto institucional, levou-nos a compor, gradualmente, um quadro teórico com múltiplas referências. Partimos da literatura sobre as histórias de vida em formação, no domínio da formação de adultos, que trabalha a ideia de co-construção do sentido entre o formador, o grupo e a pessoa em formação. Dominicé (2000) sugere a noção de *biografia educativa* e não de *autobiografia educativa*, sustentando que a estreita colaboração entre os membros do grupo tornaria inadequado o prefixo *auto*. Em Sociologia, inspiramo-nos nos estudos de Franco Ferrarotti (2010) sobre o grupo, numa abordagem crítica das histórias de vida. A proposta de Wolfgang Wagner (1998), de quem retomamos o conceito de *grupo reflexivo*, no âmbito da psicologia social, ajudou-nos a refletir sobre a noção de pertencimento e de uma atitude reflexiva que se encontra no cerne das práticas de formação mediante o uso de narrativas. No pensamento de Vygotsky (1989, 2000), encontramos respaldo para distinguir dois aspectos da mediação biográfica: a mediação semiótica, realizada por meio da linguagem e da mediação social, que diz respeito à relação com o outro e consigo mesmo, como ser social. Seguiram-se aos estudos de Vygotsky, os trabalhos de Bruner (1995, 1997, 2005), na perspectiva da psicologia sociocultural, assim como os de Bronckart (2002) e de

Yves Clot (2006), sendo este último o mais próximo da teorização das condições do trabalho na vida adulta. A perspectiva vygotskiana é aprofundada com os trabalhos de Bakhtin (1985, 1992) sobre a interação verbal, as noções de gêneros do discurso e de dialogismo, no domínio da filosofia da linguagem. Essas são referências gerais às quais continuam se agregando outras que nos permitem compreender o traçado do caminho.

Apresentamos, em grandes linhas, nossa experiência com *grupos reflexivos*, adquirida nos ateliês de escrita autobiográfica, os quais foram realizados na pós-graduação em Educação,<sup>12</sup> como parte prática da disciplina teórica sobre a pesquisa (auto)biográfica. Essas disciplinas são a base para a formação de pesquisadores nessa área e, ao mesmo tempo, para sua formação enquanto formadores no acompanhamento das escritas de si como prática pedagógica. O trabalho se desenvolve durante um semestre letivo e tem por objetivo levar o pós-graduando a vivenciar a situação de escrita em contexto institucional para melhor compreender como se dá consigo o processo dialético da resignificação da experiência e da reinvenção de si. Estimamos que a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico, discutidas na disciplina.

O *grupo reflexivo* demarca-se das noções de grupo focal e de grupo de discussão por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, não se trata de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação. O que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. Em segundo lugar, os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Finalmente, o grupo se realiza em contexto institucional e é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica. Esse terceiro aspecto implica uma continuidade do relacionamento entre pares durante o tempo de formação, que, muitas vezes, prolonga-se para além do espaço institucional.

O trabalho apoia-se nos objetivos e princípios éticos descritos na Carta da ASIHVIF-RBE,<sup>13</sup> por nós adaptados ao contexto da formação pós-graduada. Esses princípios podem ser ampliados segundo o desejo do grupo. O primeiro princípio é o da *liberdade* para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo. Para Pineau e Le Grand (2007), trata-se de um princípio *epistemopolítico*, uma vez que ele visa a evitar o uso indevido das escritas



de si por instâncias mais preocupadas com o processo de (con)formação dos participantes do que com a sua emancipação. Essa noção é aqui entendida com Alheit e Dausien (2006, p. 178), enquanto “liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos”. O segundo princípio é o de *convivibilidade*, o qual se baseia na ajuda mútua, ancorada na adoção de uma atitude de *simpatia* tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências, com o objetivo de melhor compreender a si mesmo e ao outro, evitando-se qualquer atitude de julgamento. O terceiro princípio é o de *confidencialidade*, sobre o qual não precisamos nos deter, apenas firma-se um pacto ético de sigilo quanto ao que é dito no grupo. O quarto princípio é o de *autenticidade* nos relatos e na escrita de si. O grupo não busca uma verdade escondida, já que, desde o início, sabe-se que não há história antes de ser narrada. Entende com Arendt (2008) que *humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos*. O compromisso de cada um no grupo e do grupo com todos é ajudar(se) a compreender a si mesmo em processo de (trans)formação, permanecendo atento ao modo como o ato de narrar ressignifica sua experiência e como, uma vez ressignificada, incide sobre a reinvenção de si. O quinto princípio é o de *direito à autoria* do que foi escrito ou, eventualmente, transcrito, videogravado. Os participantes têm o direito de guardar para si suas narrativas e de reescrever eventuais transcrições de sua fala. O sexto princípio concerne à *formação do formador*. Trata-se de uma exigência ética e experiencial que o formador tenha vivenciado no processo de formação mediante a escrita autobiográfica, para melhor desempenhar o processo de mediação e de acompanhamento. O sétimo princípio é o de *contratualização* entre os pares, com base nos princípios acima descritos e/ou acrescentados pelo grupo. O contrato pode ser formal ou informal.

Tais princípios são exigências observadas na pós-graduação, na formação de formadores, com as histórias de vida como dispositivo pedagógico, e pelos nossos formadores.

Os ateliês de escrita autobiográfica compreendem cinco etapas que se sucedem ao longo do semestre. O momento inicial diz respeito aos primeiros contatos entre os membros do grupo, a elaboração do *contrato* entre pares, além do contrato didático com o formador. Nesse momento, todas as etapas são explicitadas, com vistas a auxiliar o participante a tomar a decisão de participar ou não do grupo. Sua permanência implica engajar-se a adotar uma atitude reflexiva sobre si mesmo e sobre o que vai aprendendo durante a realização do ateliê. No final do semestre, deve realizar um trabalho acadêmico, sistematizando o desenrolar do processo de ressignifica-

ção da experiência e a forma como incide sobre a reinvenção de si. Trata-se de uma maneira de teorizar a formação com as escritas de si.

Após, seguem-se as três unidades de trabalho que constituem o desenrolar propriamente dito da *mediação biográfica*, apresentadas ao grupo e discutidas em sala de aula para eventuais ajustes. Cada unidade parte de uma pergunta indutora para mobilizar o avanço da reflexão. A primeira – *unidade de implicação* – toma como base a questão: *Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?* Esse momento caracteriza-se pela rememoração aleatória dos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços significativos para a formação. Todas as evocações são lançadas e aceitas, evitando-se qualquer tipo de direcionamento. Já se inicia aqui o processo de escrita da história, a qual pode, ou não, ser lida no grupo. Essa unidade corresponde à *dimensão iniciática* da mediação biográfica, assim denominada em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, questões decisivas para a constituição do grupo reflexivo. Josso, em seu livro *Experiência de vida e formação* (2010, p. 216), refere-se às *experiências fundadoras* como acontecimentos, cuja carga emocional deixa um ‘traço’ ou mesmo um traumatismo. Nesse primeiro momento, temos observado que as lembranças da escola, do primeiro emprego ou das primeiras aulas são evocadas; em sua maioria, constituem-se em experiências fundadoras, as quais abrem espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que a escuta.

Na segunda unidade, reflete-se sobre as experiências evocadas (ou escritas) anteriormente, de forma aleatória. A pergunta indutora é a seguinte: *“O que essas experiências fizeram comigo?”*. É o momento em que o grupo procura compreender diante do outro e de si mesmo os dilemas, conflitos ou certezas que perpassaram ou ainda perpassam suas experiências profissionais e intelectuais e que pontuam sua trajetória profissional. A noção de compreensão é central nessa unidade. Como já mencionamos, se Dilthey defende a ideia de uma reflexividade imanente à experiência vivida, para Ricoeur (1986) a mediação da narrativa é constitutiva da reflexividade. É na construção de um enredo para a história que se dá forma à experiência, que ela adquire sentido, é ressignificada. O objetivo dessa unidade é proceder à construção do enredo da história, alternando a sucessão ou a simultaneidade dos acontecimentos nos tempos presente, passado, futuro. O papel do grupo é ajudar o outro a encontrar nexos entre experiências e espaços sociais, entre a temporalidade subjetiva e o tempo histórico, para compreender sentimentos de (in)adequação social ou intelectual face às tradições do seu grupo familiar, institucional, etc. O que provocou

a adesão às tradições ou, ao contrário, levou a pessoa a revoltar-se contra elas?

Um caso exemplar de narrativa reflexiva é a que faz Pierre Bourdieu (2004) em seu livro *Esquisse pour une auto-analyse (Esboço de autoanálise)*. Para Bourdieu, cuja crítica à “ilusão biográfica” é bastante conhecida, compreender seria compreender, primeiramente, o campo com o qual e contra qual nos formamos. Por isso, escolhe iniciar seu livro<sup>14</sup> escrevendo sobre si mesmo como aluno da Escola Normal Superior em Filosofia, situada no topo da hierarquia escolar, na França dos anos 1950. A análise retoma os “ritos institucionais” que permitiam o ingresso do aluno na “tribo dos filósofos”, dominada por uma “solidariedade enraizada na imagem do grupo como imagem encantada de si mesmo”. Ao longo do livro, podemos observar como ocorre o *exercício de reflexividade* na análise de suas experiências enquanto pesquisador e como explicita “objetivamente” sua “conversão” e os vínculos que o levaram, em sua carreira universitária, a passar da filosofia à sociologia e, mais precisamente, à sociologia rural. O *exercício de reflexividade* na compreensão da experiência vivida é central nessa segunda unidade. Nesse sentido, podemos distinguir o retorno sobre si enquanto uma intervenção educativa das práticas psicanalíticas ou ficcionais. Esse segundo momento corresponde à *dimensão maiêutica* da mediação biográfica, por sua mirada heurística: compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história. Esse é o passo decisivo para ressignificá-la na etapa seguinte do ateliê de mediação biográfica.

A terceira unidade parte da pergunta: “*O que faço agora com o que isso me fez?*” Nesse terceiro momento, o trabalho de escrita da história de vida profissional e intelectual está em fase de conclusão, ou já está concluído, para alguns. O grupo trabalha sobre o texto escrito. O narrador é o primeiro leitor do texto; é quem realiza uma leitura crítica de sua narrativa, avalia a maneira como expressa a compreensão de suas experiências profissionais e intelectuais, como elas foram narradas e reinterpretadas. Nesse momento, trata-se ainda de tomar a decisão de tornar pública, ou não, a sua história. O exercício de reflexividade autobiográfica sobre as vivências implica, para Josso (2010), aprender a descobrir os *pressupostos cognitivos* das nossas interpretações, bem como encontrar uma forma adequada, ou privilegiada, para dizer ou escrever nossa história. A vivência, segundo a autora (2010), adquire o status de *experiência formadora* em função do saber que resulta dessa reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou.

Na terceira unidade, não é raro se fazer referência à escrita autobiográfica como uma *viagem*<sup>15</sup> em torno de

si mesmo, de volta ao passado, de projeção no devir... Essa unidade corresponde à *dimensão hermenêutica* da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico. Essa é uma das conclusões de Larrosa (2002, p. 25) como primeira nota sobre a experiência: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida”. A lição adquirida da experiência dessa travessia é compreender-se como um si mesmo transformado ou, como diria Ricoeur (1990), como um *si mesmo refletido*, mediante a narrativa autobiográfica. Também, não é raro que a escrita se conclua pelo desejo de que sua história sirva a outrem. É por esse “lugar comum”<sup>16</sup> que Bourdieu também conclui a narrativa de sua trajetória acadêmica.

E nada me deixaria mais feliz do que ter conseguido fazer com que alguns de meus leitores ou leitoras reconheçam suas experiências, suas dificuldades, suas interrogações, seus sofrimentos etc., nos meus e que eles tirem dessa identificação realista, que é totalmente o oposto de uma projeção exaltada, modos de fazer e de viver um pouquinho melhor o que eles vivem e o que eles fazem (BOURDIEU, 2004, p. 142) [tradução nossa].

Do ponto de vista da escrita propriamente dita, as três unidades se esboçam como passos da tríplice mimese, sugerida por Ricoeur (1994), e sobre a qual já discutimos em outro texto.<sup>17</sup> As três unidades correspondem, respectivamente, às mimeses I, II e III, compreendendo a *pré-figuração*, a *figuração* e a *refiguração* do tempo e da consciência histórica. As experiências evocadas de forma aleatória na primeira unidade articulam-se no enredo da história, na segunda, e são reinterpretadas na terceira, graças ao distanciamento permitido pelo texto e pelo mundo humano construído no texto.

O momento final do ateliê é dedicado à produção do conhecimento adquirido sobre o processo de acompanhamento da escrita de si. Trata-se de refletir sobre a experiência de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, de expor sua história e de formar-se com a história do outro. Como dissemos anteriormente, esse trabalho de reflexão final é desde o início colocado no contrato do grupo reflexivo. Ele será objeto do trabalho final a ser, ou não, lido no grupo e considerado como requisito parcial para a avaliação da disciplina.

A ideia de educação ao longo da vida, que marcou, no final do século XX, o surgimento de uma nova ordem educativa, só se justifica, como constata Alheit (2006, p. 183), mediante uma transformação profunda da qualidade do processo de aprendizagem. A questão central da pedagogia deslocou-se, desde então, dos ‘métodos

eficazes' para focalizar ambientes de aprendizagem mais propícios à formação. A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida, do saber da experiência vivida, e retornam sobre si mesmo como um novo alento para a vida. Elas são suficientemente distantes das práticas usuais de formação, para oferecerem oportunidades de tomada de consciência, potencializarem aberturas, interrogações e transformações.

O processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia).

### 3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, LINGUAGEM, REFLEXIVIDADE BIOGRÁFICA

Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (Lev Vygotski<sup>18</sup>).

A situação de formação de professores coloca face a face dois adultos. Como já afirmava Muchielli (1981, p. 9), nos anos 1970, enquanto não se aprofundar a especificidade dessa situação, as consequências serão entristecedoras. Para Boutinet e Dominicé (2009, p. 12-13), já não se pode definir a adultez em termos de estabilidade ou maturidade, como se fazia em meados do século XX, nem tão pouco valorizar um estado de permanente inacabamento, que se instalou a partir dos anos 1970. Esses dois modelos de vida adulta são considerados obsoletos pelos autores. O novo modelo que tenta se impor, atualmente, é, para eles, “o do adulto plural” em busca de unidade. O adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta. Yves Clot (2006, p. 12), no campo da psicologia do trabalho, sugere justamente que o trabalho, enquanto atividade humana, “não é uma atividade entre outras”. O trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica específica que incide sobre sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência. Nesse sentido, justifica-se o fato de se ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas.

Não é sem razão que a noção de consciência vem, atualmente, tornando-se uma temática importante em psicologia, na perspectiva histórico-cultural, como afirmam Bronckart (2002) e Clot (2002). Ela nos

ajuda a conceitualizar o processo de ressignificação da experiência que se opera pela narrativa, durante e pela mediação biográfica. Para Clot (2002, p. 23), “[...] a subjetividade e o inconsciente, longe de ser ocupações ocasionais, encontravam-se no centro das preocupações de Vygotski”. Sabemos que toda a obra de Vygotsky pode ser considerada como uma tentativa de não simplificar esse problema, uma vez que considerava que o destino da psicologia dependia da maneira como se resolveria a questão do psiquismo, do consciente e do inconsciente (VYGOTSKY, 2002, p. 96-97).

O enigma colocado por Vygotsky é o que faz avançar a reflexão. Para o autor, a consciência não existe como um estado mental, ou seja, separada de sua relação com o real. É somente em movimento que a consciência mostra o que ela é. Arrancá-la do real seria provocar sua destruição. Ela se apaga, perde a capacidade de se ampliar e morre como consciência. A questão central consistia em estudar não a consciência em si, “mas de fazê-la ‘viver’ para estudá-la”. *Mas como vive a consciência?* Todos nós conhecemos a tese de Vygotsky (1989, p. 30) sobre a linguagem e sua função socializadora e planejadora: “A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático da criança”. Com a ajuda da palavra, a criança exerce o controle sobre a ação.

Vygotsky e Bakhtin concordam num ponto comum: a importância da objetivação do pensamento mediante o uso da linguagem. A expressão, uma vez pronunciada,

[...] exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1985, p. 118).

É nesse sentido que as escritas de si são formadoras. Vygotsky (2002, p. 78) alinhava-se a esse ponto de vista quando afirmava que “quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente”.

Convém salientar aqui a coerência entre a noção de reflexividade autobiográfica, entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação. Para Gadamer (1997, p. 44-55), na tradição alemã, a “formação” (*Bildung*) consiste numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, ou seja, para se manter aberto ao diferente, a outros pontos de vista menos individuais e mais universais. Assim, entendemos as lições de Dilthey sobre a experiência e a construção de uma consciência histórica.

Nessa mesma direção, Fabre (1994, p. 160) define a formação como o processo histórico pelo qual a consciência, criticando suas representações mediante a narrativa, atribui-se uma unidade e alcança o universal. A ressignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas... Mas, se assim não fosse, como poderíamos ancorar a formação no processo de ressignificação da experiência vivida? Se não entrássemos em contradição com a interpretação dada anteriormente a nossas experiências, como poderíamos ir além da nossa singularidade e permanecermos abertos para o diferente?

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana.

#### 4 EM ABERTO: DA LIBERTAÇÃO À INJUNÇÃO BIOGRÁFICA

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (Paulo Freire<sup>19</sup>).

O posicionamento de Freire a favor do conhecimento que resulta da experiência, expresso na epígrafe, ajudamos a retomar a polêmica gerada por uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência, supostamente enclausurada na singularidade do eu. Larrosa (2002, p. 20), em suas notas sobre a experiência, reitera a perspectiva política e crítica do par teoria|prática quando afirma “que é somente nessa perspectiva que tem sentido a palavra “reflexão” e a “expressão reflexão emancipadora”. O legado da dimensão epistemológica e política do pensamento de Freire contra a neutralidade científica em Educação fez do seu pensamento, segundo Dominicé (2000, 2009), uma das correntes inspiradoras do movimento das *histórias de vida em formação*, que, por sua vez, prolongou, ao seu modo, uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendiz, na intenção de valorar

o saber e o poder pensar sobre si como prática libertadora.

A intenção “militante” dos anos 1970-1980 tendeu, no entanto, a se arrefecer nos anos subsequentes. O que era uma prática de liberdade e uma força de mobilização dos “esquecidos” da história (pensemos também aqui nos professores) foi sendo recuperado pela sociedade da informação e do conhecimento, enquanto um imperativo socioprofissional. As noções de emancipação, de libertação, de autonomia e mesmo de identidade foram se esvaziando diante da perda de referência e da diluição dos padrões tradicionais ancorados nas tradições herdadas. A *condição biográfica*, da qual nos fala Delory-Momberger (2009), na modernidade avançada, decorre do imperativo de dizer quem somos para nossas instituições e de explicitar para elas nosso projeto de vida profissional.<sup>20</sup> A capacidade de biografização torna-se, então, um instrumento e um dos critérios de ação social. O paradoxo histórico é que esse imperativo acompanha justamente a perda de referência social nas instituições tradicionais. O indivíduo deve assumir a tarefa de se reinventar a cada dia, diante das mais inesperadas situações, criadas pela mobilidade social, os processos intensos de deslocalização e os efeitos da informatização.

Para Rustin (2006), as teorias contemporâneas de individualização avançam de tal forma que a sociedade moderna confere uma nova importância aos indivíduos e à sua história. Nessa nova ordem “individualista”, a “reflexividade” representa uma perspectiva real de emancipação humana. Há os que se alinham ao otimismo das soluções biográficas para as questões coletivas e os que desconfiam do individualismo exacerbado e da aflição permanente de se produzir a si mesmo, indefinidamente.

O paradoxo histórico lembrado por Rustin (2006) repousa numa contradição. Desde o final do século 16, a cultura ocidental “inventou” o “indivíduo”. Enquanto as diversas formas culturais (literatura, religião, filosofia, cinema, etc.) trabalharam, nos últimos séculos, com registros biográficos, as ciências sociais, a maior parte do tempo, afastaram as biografias de seu campo de interesse. A sociedade biográfica concebida como a soma de biografias individuais que compõem “a gigantesca, a desmesurada, a imensa biblioteca do existir humano”, como diria Saramago (2008), carece de pesquisas que se voltem para o ato de construir-se, construindo sua biografia. Não é, portanto, sem razão, que as noções de consciência, reflexividade biográfica, aprendizagem biográfica e experiência tendem a ocupar, a cada dia, mais espaço nas ciências humanas e sociais.

Desejamos finalizar reformulando a questão inicial: *Afinal, o que significa, hoje, solicitar, ou entregar, aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e ressignificar suas experiências profissionais e*



*intelectuais*? Somente na perspectiva de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiência é que podemos acatar a ideia da *experiência em formação* no seu duplo sentido: o de prática formadora e o de reelaboração permanente. As metáforas de Zygmunt Bauman – *Amor líquido*, *Medo líquido*, *Modernidade líquida* – autorizam-nos a pensar em *experiência líquida* como modo de concebê-la, em contínua formação e em contraposição a qualquer ideia de rigidez, de cristalização ou de enclausuramento do sujeito na experiência vivida e ressignificada. Também, temos de ter o cuidado de evitar o retorno à concepção de enclausuramento da experiência no sujeito. A fluidez da experiência afiança a relativa invenção do ser.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-97, jan./abr. 2006.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 241-50.
- ARENDDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio, totalitarismo**. Traduzido por Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASIHVIF. Livret de présentation, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Ermantine Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINÓV, Viktor. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. Ensaio autobiográfico: entre estórias e histórias da iniciação docente. **Presente – Revista de Educação**, ano 17, n. 66, p. 45-51, dez. 2001/mar. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Traduzido por Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Sciences de la science et reflexivité**. Paris: Raisons d’agir, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Esquisse pour une auto-analyse**. Paris: Raisons d’agir, 2004.
- BOUTINET, Jean-Pierre; DOMINICÉ, Pierre. **Où sont passés les adultes?** Routes et déroutés d’un âge de la vie. Paris: Téraèdre, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. La conscience comme “analyseur” des epistemologies de Vygotski et Piaget. In: CLOT, Yves (Org.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 2002. p. 27-53.
- BRUNER Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires?** Paris: Retz, 2005.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: A autobiografia e suas formas. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.
- CLOT, Yves (Org.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie: de l’invention de soi au projet de formation**. Paris: Anthropos, 2004.
- \_\_\_\_\_. **La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée**. Paris: Téraèdre, 2009.
- DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L’Harmattan, 2000.
- FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica**. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 1997.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- JAY, Martin. **Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a narrativa e a identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.
- MUCCHIELLI, Roger. **A formação de adultos**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.
- \_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 103-132.
- \_\_\_\_\_. FALTA TÍTULO DO TEXTO. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Eggert; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário: Diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livros, 2009. p. 148-161.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 2007.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**: essais d'hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.

\_\_\_\_\_. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Tomo 1.

RUSTIN, Michael. Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales. In: ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. Dir.). **La société biographique**: une injonction à vivre dignement. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 33-53.

SARAMAGO, José. Biografias. In: **O caderno de Saramago**, 22 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org>>. Acesso em: 12 out. 2008.

STEPHANOU, Maria. Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 19-54.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2002.

WAGNER, Wolfgang. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Varela, nos anos 1970, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. O termo passou em seguida para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

<sup>3</sup> Os estudos recentes de Marli André (2009) e de Maria Stephanou (2008), realizados a partir de resumos de dissertações e teses defendidas, entre 1990 e 2006, revelam o deslocamento dos temas de pesquisas para a questão identitária, desde os anos 2000.

<sup>4</sup> Denominação do movimento socioeducativo das *Histórias de vida em formação*, iniciado nos anos 1980, cujos pioneiros mais conhecidos entre nós são Gaston Pineau (França e Canadá), Pierre Dominicé, Matthias Finger, M.-C. Josso (Suíça), Guy de Villers (Bélgica), António Nóvoa (Portugal).

<sup>5</sup> A nossa reflexão sobre noção de experiência é devedora da leitura do livro *Cantos de experiência: variações modernas sobre um tema universal*, de Martin Jay (2009), no qual o historiador retrata o percurso dessa noção desde a antiguidade clássica aos pós-estruturalistas franceses, assim como de nossas incursões no pensamento de Gadamer (1997) em *Verdade e método I*. Insistimos em sinalizar que nossa reflexão só pode ser igualmente entendida como variações, aproximações em torno do tema, etc.

<sup>6</sup> Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia e Representações – UFRN/CNPq.

<sup>7</sup> Hannah Arendt, 2008, p. 33.

<sup>8</sup> Houaiss, versão eletrônica.

<sup>9</sup> Cf. Delory-Momberger, 2004, p. 150 e seguintes.

<sup>10</sup> *Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo*. É o que recomenda o preceito de Delfos, em sua atualidade secular e universal. Devemos situar-nos em nosso tempo para compreendermos os segredos do mundo que, hoje, rodeia-nos; sondarmos as crenças atuais para compreendermos a gênese de seus mitos e de seus ritos.

<sup>11</sup> Hannah Arendt, citado por Bauman, 2004, p. 177.

<sup>12</sup> Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>13</sup> Livret de présentation, 2005, p. 14-17. ASIHVIF-REB: Association Internacinal des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique en Education. <<http://www.asihvif.com>>.

<sup>14</sup> *Esboço de uma auto-análise* constitui uma versão reelaborada do último capítulo do livro “Sciences de la science et réflexivité” (2001), no qual Bourdieu enfrenta o desafio do *exercício de reflexividade* sobre sua trajetória acadêmica, como garantia de que a reflexividade, que praticou em sociologia enquanto um instrumento de cientificidade, poderia se aplicar no retorno objetivo sobre si mesmo, com a mesma preocupação de *verdade científica*.

<sup>15</sup> Discutimos sobre essas imagens em Passeggi, 2009.

<sup>16</sup> Lugar comum é aqui entendido como um traço universal da escrita de si.

<sup>17</sup> Passeggi, 2009.

<sup>18</sup> Lev S. Vygotsky, 2002, p. 78.

<sup>19</sup> Paulo Freire, 1992, p. 85.

<sup>20</sup> Lembramos a prática institucional dos memoriais autobiográficos como requisito parcial de avaliação em concurso público e avanço na carreira universitária, nas instituições de ensino superior no país.

## NOTAS

<sup>1</sup> Jorge Larrosa, 2006, p. 20.

<sup>2</sup> Autopoiese – do grego (*autos*), “próprio”; (*poiésis*), *criação, invenção, produção*. Neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco