

# Conhecimentos *Pedagógicos*

Memorial: uma autobiografia formativa



# O MEMORIAL COMO AUTOBIOGRAFIA FORMATIVA



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Ronaldo Tadeu Pena  
*Reitor*

Heloisa Maria Murgel Starling  
*Vice-Reitora*

### **Pró-Reitoria de Graduação**

Mauro Mendes Braga  
*Pró-Reitor*

Carmela Maria Polito Braga  
*Pró-Reitora Adjunta*

Maria do Carmo Vila  
*Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância*

Ione Maria Ferreira de Oliveira  
*Coordenadora da UAB UFMG*

### **Faculdade de Educação**

Antônia Vitória Soares Aranha  
*Diretora*

Orlando Gomes de Aguiar Júnior  
*Vice-Diretor*

### **Curso de Pedagogia UAB-UFMG**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
*Coordenadora Geral*

Tânia Margarida Lima Costa  
*Vice-Coordenadora Geral*

Sérgio Dias Cirino  
*Coordenador do Eixo Integrador*



Luiz Carlos de Souza

# O MEMORIAL COMO AUTOBIOGRAFIA FORMATIVA

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa  
(organizadoras)

Belo Horizonte  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG  
FAE/UFMG  
2009

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves  
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

---

© 2009, Os autores e organizadores

© 2009, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

#### Ficha Catalográfica

S831m	Souza, Luiz Carlos de. O memorial como autobiografia formativa / Luiz Carlos de Souza; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (Organizadoras). – Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. 36 p.: il. – (Conhecimentos pedagógicos. Memorial: uma autobiografia formativa)
	Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG.
	ISBN: 978-85-99372-63-0
	1. Autobiografia. 2. Formação de professores. 3. Educação. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. IV. Série.
	CDD: 923 CDU: 929:37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
Curso de Pedagogia UAB UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31270-901 - Belo Horizonte-MG  
Tel. 31 3409-4427

# O MEMORIAL COMO AUTOBIOGRAFIA FORMATIVA

## ●●●●● AUTOR

### **Luiz Carlos de Souza**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Mestrado em Educação Pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação (2007). Integrou a equipe de Monitoramento e Avaliação do curso Veredas - Formação Normal Superior à Distância de Professores (2002-2005). Atualmente é supervisor do sistema de Monitoramento e avaliação do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens/RJ (Desde 2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais.

## ●●●●● EMENTA

Significado do termo *memorial* e sua relação com a utilização de histórias de vida e autobiografias em pesquisas e processos de formação. Objetivos, cuidados, possibilidades e limites relacionados à produção do memorial. Avaliação da escrita de memoriais.



## ● ● ● ● ● ● **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. DA DEFINIÇÃO DE MEMORIAL .....</b>	<b>10</b>
<b>2. USO DE AUTOBIOGRAFIAS PELAS CIÊNCIAS HUMANAS .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Histórias de vida e métodos autobiográficos no campo da         educação .....</b>	<b>16</b>
<b>3. FUNÇÕES DAS AUTOBIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DOS     PROFESSORES: A REFLEXIVIDADE CRÍTICA E A POSTURA     INVESTIGATIVA COMO PRESSUPOSTOS FORMATIVOS .....</b>	<b>20</b>
<b>4. A IMPORTÂNCIA DO CONTRATO BIOGRÁFICO PARA O USO DE     AUTOBIOGRAFIAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>5. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE MEMORIAIS EM CURSOS DE     FORMAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>6. CONCLUSÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>30</b>
<b>ORIENTAÇÃO DE ESTUDO .....</b>	<b>32</b>
<b>ESTUDO COMPLEMENTAR .....</b>	<b>35</b>





## INTRODUÇÃO

A elaboração de um *memorial* nesse curso faz parte de seu processo de formação. Tal proposta poderá tornar a experiência de formação em uma jornada ainda mais profunda e mais instigante. Poderá, ainda, revelar uma riqueza de detalhes e de novas perspectivas que se encontram ligados à história de vida de cada um. O processo de elaboração de um memorial exige muita compreensão, comprometimento, dedicação, perseverança, esforço e reflexão, mas é, sem dúvida, algo que vale a pena ser experimentado, vivido.

Tendo em vista o desafio desse trabalho, discutiremos, ao longo do texto, algumas questões fundamentais que nos auxiliarão no desenvolvimento dessa importante proposta formativa. Procuraremos, pois, responder questões, tais como: o que é um memorial? Qual o objetivo de se produzir um memorial nesse curso? Como elaborar um memorial?

Sendo assim, discutiremos, o significado do termo *memorial*. Buscaremos entender esse significado a partir da exploração de debates que já têm sido realizados sobre a utilização de histórias de vida e autobiografias em pesquisas e processos de formação por estudiosos das ciências humanas.

Entender o significado do termo memorial será fundamental para que, possamos dialogar sobre os objetivos ligados à sua produção no âmbito deste curso. É por suas características e potencialidades peculiares que o memorial foi escolhido como uma, dentre outras estratégias, para a consecução desses objetivos, presentes na proposta pedagógica do curso.

Pensar no significado e nos objetivos ligados à proposta de produção do memorial levará às questões que serão tratadas também nesse texto.. O memorial, ao mesmo tempo em que expressará a história de seu autor e sua forma singular de ver o mundo, levará à consecução de certos objetivos formativos. Discutiremos, portanto, as regras do jogo, ou seja, importantes cuidados, diversas possibilidades e mesmo alguns limites relacionados à forma de produzi-lo ao longo do curso.

Intimamente ligada à questão anterior, continuaremos discutindo aqueles cuidados, possibilidades e limites relacionados à produção dos memoriais. Por fim, trataremos, também, de um aspecto muito importante: a avaliação. Esse tema não poderia deixar de ser considerado, pois está profundamente ligado à efetivação das regras do jogo .

Vale lembrar que o presente texto representa apenas uma entre outras tantas formas e possibilidades de diálogo sobre o significado, os objetivos e as estratégias de produção de um memorial num contexto de formação. Por isso, é importante procurar outras leituras sobre o tema, beber de outras fontes, ver por outros olhares e construir sua própria forma de entendimento.

# 1. DA DEFINIÇÃO DE MEMORIAL

O vocábulo *memorial* origina-se do latim *tardio memoriale*, cujo radical *memoria* deu origem à palavra memória na língua portuguesa, acrescido do sufixo latino *alis*. O conceito de memória, por sua vez, é muito abrangente e perpassa diversas áreas do conhecimento, desde a literatura, a filosofia, a historiografia, a sociologia, a psicologia até a medicina e mesmo a informática entre outras. No presente texto, nos ateremos a uma abordagem bastante breve do significado de memória. Contudo, ela já nos auxiliará no entendimento do significado da palavra memorial. Memória, segundo Fernandes *et al* (1999) é:

Faculdade de reter idéias ou noções adquiridas; lembrança, reminiscência; anel comemorativo; monumento comemorativo; fama; celebridade; relação; apontamento para lembrança; nota diplomática; dissertação literária ou científica; *pl.* narrações históricas escritas por testemunhas presenciais; autobiografia; comentários. (FERNANDES, 1999)

Como vimos, o termo memória, segundo o dicionário, quando tomado no plural, (memórias), recebe a definição de “narrações históricas escritas por testemunhas presenciais; autobiografia...”

O sufixo latino *alis* deu origem ao sufixo *al* na língua portuguesa, o qual, por sua vez, pode exprimir uma idéia de relação. Na palavra *educacional*, por exemplo, o radical educação e o sufixo *al* se juntam para formar um novo substantivo que significa *relativo à educação*. O sufixo *al* também pode expressar o sentido de coleção, grande quantidade, conjunto. Assim, as palavras cafezal e roseiral, por exemplo, exprimem, respectivamente, a idéia de grande quantidade ou conjunto de pés de café ou de roseiras. Desse modo, da junção de *memória* e *al* resulta o termo memorial. Dentro dessa lógica, podemos dizer que um memorial é algo relativo à memória ou mesmo a um conjunto de memórias. Um memorial seria, então, a expressão de um conjunto de lembranças, o apontamento de aspectos históricos, de reminiscências, o registro de um conjunto de memórias que podem ser expressas na forma de monumentos, de imagens, de relatos orais ou escritos.

Um memorial pode ser, portanto, o registro de um conjunto de memórias relativas à história de vida do próprio autor (uma autobiografia). A propósito, como veremos adiante, o termo *autobiografia*, que já apareceu na definição de memorial registrada no dicionário, é chave para o entendimento do significado deste último. A seguir, apresentaremos algumas definições presentes em manuais de metodologia científica que relacionam o termo *memorial* ao termo *autobiografia*.

Com efeito, Zanotto (2002) define *memorial acadêmico* caracterizando-o como uma autobiografia nos seguintes termos:

O memorial acadêmico difere do *curriculum vitae*, por ser mais uma autobiografia que sintetiza a história e a trajetória profissional da pessoa e por ser mais de caráter reflexivo do que de citação de dados da pessoa. Serve para embasar referências pessoais no caso de concursos para ingresso em carreiras

superiores, em cursos de pós-graduação, e serve, ainda para fundamentar pleitos profissionais ou de realização de pesquisas. (ZANOTTO, 2002, p. 119)

Essa definição já nos fornece novas pistas para o aprofundamento da compreensão do memorial. Memorial é caracterizado por Zanotto (2002) como uma autobiografia, uma espécie de síntese histórica com caráter reflexivo. No presente estudo, são importantes as palavras: *Memorial- autobiografia que sintetiza a história e a trajetória profissional do autor numa perspectiva reflexiva.*

Severino (1997), por sua vez, em seu manual de metodologia científica, define o termo *memorial* do seguinte modo:

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira em função de sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis. A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. (SEVERINO, 1997, p. 142)

Como podemos observar, de forma semelhante à Zanotto (2002), Severino considera o termo memorial uma autobiografia. Ele entende por memorial uma narrativa histórica e reflexiva, analítica e crítica. Nessa definição, são fundamentais as seguintes idéias: *o autor da autobiografia, que é o memorial, avalia sua trajetória histórica e estabelece seus próprios significados, bem como relações entre essa trajetória e seu contexto histórico e cultural mais amplo.*

A investigação do significado do termo memorial a partir dessas referências nos forneceu informações importantes até aqui possibilitando-nos, provavelmente, criar o nosso próprio entendimento, a nossa própria definição de memorial. Esse quadro, por sua vez, fará parte de uma composição ainda maior, quando acrescido dos objetivos subjacentes à sua produção. Tais objetivos poderão interferir na maneira como o produzimos. Antes, porém da discussão desses objetivos voltemos a algumas questões presentes nas definições de Zanotto (2002) e Severino (1997).

Como vimos, ambos os autores definem o memorial como um gênero narrativo autobiográfico acadêmico, destinado aos exames, seleção ou qualificação em cursos de pós-graduação ou concursos de livre docência. Zanotto (2002) afirma que o memorial deve sintetizar a trajetória profissional do autor. Já Severino (1997) assinala que o memorial deve dar conta de aspectos da trajetória acadêmica e profissional do autor. Temos, portanto, de reconhecer que os memoriais têm sido utilizados como instrumentos de seleção para ingresso em programas de pós-graduação ou em carreiras superiores e

sua produção pode priorizar aspectos acadêmicos e profissionais em detrimento de outros tantos que também são importantes. O que pretendemos explicitar com isso é que o significado da palavra memorial e a função ou funções que essa autobiografia pode cumprir são influenciados por posicionamentos teórico-metodológicos, contextos e objetivos específicos.

Se pensarmos na forma como o memorial é apresentado pelos autores, veremos que ele se caracteriza como uma autobiografia produzida para servir como instrumento de seleção e será submetida a um processo de avaliação. Dessa forma, seu autor encontra-se imbuído da necessidade de construir sua narrativa não só em face de suas escolhas individuais, como também, dos aspectos que julga relevantes em sua trajetória histórica. Sua narrativa transitará entre a forma singular de analisar sua realidade e demandas, pressupostos, objetivos preestabelecidos por um contexto de seleção. A narrativa é recortada, restringida, direcionada *a priori*, mesmo que indiretamente, por agentes externos ao autor. As escolhas, ênfases ou mesmo omissões efetuadas pelo autor ao narrar sua trajetória acadêmico-profissional passam, assim, por uma intencionalidade de atendimento às expectativas que lhe foram postas pelo contexto de seleção. Há, aqui, um diálogo necessário entre autor e mediadores externos que, em última instância, analisarão e efetuarão um julgamento do mérito da autobiografia apresentada. Existe, portanto, uma interlocução, ainda que indireta, entre o autor da autobiografia e os avaliadores que a terão em mãos posteriormente para avaliação.

Voltando aos autores citados, eles apresentam contribuições importantes ao conceituar o termo memorial e sua função. Como podemos perceber, o memorial é apresentado por eles em contextos acadêmico-profissionais de seleção e, daí a relevância dada a aspectos acadêmicos e profissionais da trajetória do autor. Nesses contextos, o alcance de certos objetivos ligados à produção do memorial será averiguado pelos procedimentos de avaliação, o que implica certo direcionamento da escrita e acaba estabelecendo uma espécie de diálogo entre autor e avaliadores. Mas esses contextos não representam as únicas possibilidades de definição e utilização da produção de memoriais. Afinal, este curso de formação, que é um contexto diferenciado, também propõe a escrita de memoriais, mas não como mecanismo de seleção e, sim, como um componente formativo.

Assim sendo, o presente curso de formação tem, por sua vez, objetivos específicos ligados à produção do memorial. Em face disto, podemos adiantar que a historicidade contida em aspectos acadêmicos e profissionais tem sua importância, mas em nosso contexto muitos outros aspectos históricos como a infância, a vida familiar, a educação básica, as experiências vivenciadas ao longo deste próprio curso e tantos outros terão igual relevância. Podemos também considerar que a produção do memorial, sendo permeada por objetivos formativos específicos, se caracterizará por uma interlocução entre cada autor e seu contexto de formação.

Procuremos, então, compreender mais a fundo o significado e os possíveis objetivos ligados à produção do memorial em nosso curso de formação. Para isso, precisaremos entender como nosso contexto se relaciona ao contexto histórico e científico mais amplo. Assim, voltaremos um pouco no tempo e também ampliaremos nossa investigação para além dos limites de nosso curso. Por fim, discutiremos porque as autobiografias têm recebido, cada vez mais, destaque em meio às ciências humanas como um todo e no campo da educação em especial.

## 2. USO DE AUTOBIOGRAFIAS PELAS CIÊNCIAS HUMANAS

A partir da década de 1980 do século passado, a retomada da publicação de textos que se propunham a discutir a utilização de *histórias de vida* e de *métodos autobiográficos* na pesquisa em ciências humanas começou a chamar a atenção de vários estudiosos do mundo. Naquela mesma época, um número de pesquisadores da educação, que se tornaria cada vez maior, passou também a se interessar pelas possibilidades de utilização desses métodos no campo educacional. A intensa e crescente produção científica oriunda dessas discussões retomadas na década de oitenta fundamenta, hoje, a utilização de histórias de vida e de métodos autobiográficos por investigadores da linha de sócio-história da educação, bem como pelos estudiosos do campo da formação de docentes. No entanto, essa retomada do interesse pela dimensão histórica dos indivíduos na produção de conhecimentos e mesmo na formação de professores, a partir da década de oitenta, tem, na realidade, raízes históricas mais antigas e mais abrangentes, ligadas à discussão paradigmática ocorrida nas Ciências Humanas. Vejamos o que alguns importantes pesquisadores da área podem esclarecer a esse respeito.

Bueno (2002) analisa os pressupostos que levaram ao despertar do interesse pela investigação da profissão docente e formação de docentes a partir das histórias de vida e métodos autobiográficos entre estudiosos da Educação. Segundo a autora, o movimento de pesquisas acerca dos métodos autobiográficos está ligado a um processo mais amplo de reformulação dos princípios de construção do conhecimento científico nas ciências humanas. Esse processo seria baseado em uma tentativa de ruptura com o paradigma positivista de produção de conhecimento científico largamente utilizado pelas ciências físicas e biológicas e que tem se mostrado, por vezes, conflituoso e limitador no âmbito das ciências humanas.

De acordo com essa autora, os esforços a partir da primeira metade do século vinte do século passado têm sido feitos para "...descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos...", (BUENO, 2002 p. 14) mas, também, para entender que o conhecimento é permeado por um conjunto de diversidades, de mudanças e de instabilidades. A idéia presente nesses debates é a de que a validade científica dos conhecimentos produzidos não se resume apenas à objetividade e seus respectivos métodos de produção. Por trás da aparente objetividade dos fatos, reside, também, uma subjetividade inerentemente múltipla e singular de percepção da realidade interferindo na produção do conhecimento.

No âmbito da historiografia, Bueno (2002) aborda o movimento da *História Nova*, introduzido no início do século vinte pela Escola dos Annales, que busca romper com os paradigmas da historiografia clássica factual, centrada na análise de registros oficiais e na história política dos grandes acontecimentos. Diante dos paradigmas clássicos da pesquisa historiográfica, os propugnadores da então denominada *Nouvelle Histoire* propõem uma historiografia problematizadora, que dê conta de todas as atividades humanas e não apenas da história política. Propõem, ainda, que as pesquisas historiográficas sejam amparadas pelas contribuições de outras áreas de conhecimento como a Geografia, a Economia, a Sociologia.

No campo da antropologia, Bueno (2002) aponta a contribuição de Malinowski que, ao formular pressupostos da etnografia, refuta idéias etnocêntricas desenvolvidas ao longo do século XIX sobre os povos primitivos e propõe que as culturas sejam estudadas e compreendidas a partir do ponto de vista de seus nativos. Nesse sentido, a autora afirma que “essa tradição enfatiza a importância de se apreender os significados das ações humanas na pesquisa antropológica, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana...” (BUENO, 2002, p.15).

Tais debates alcançaram, também, o campo da sociologia. Aqui, nos interessam, sobretudo, as relações que se estabelecem entre essa área do conhecimento e a trajetória histórica de utilização do método biográfico como perspectiva teórico-metodológica de pesquisa. Segundo Bueno (2002), o método biográfico já havia sido largamente utilizado por sociólogos da Escola de Chicago nos anos 20 do século passado, mas caiu em desuso em razão da preponderância dos métodos empíricos de pesquisa entre os sociólogos americanos. A autora aponta a retomada do método no campo da sociologia a partir dos anos 80 do século passado. Nesse contexto, o sociólogo Franco Ferraroti se tornaria, segundo ela, um autor referencial na discussão dessas questões, sobretudo no que toca à publicação do texto *Sobre a autonomia do método biográfico*.

Apoiando-se nas proposições efetuadas por Ferraroti (1988), Bueno (2002) afirma que a retomada do método biográfico na atualidade pelas ciências sociais atende a uma dupla demanda. A primeira refere-se a “...renovação metodológica em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia...”, bem como à crítica de alguns setores da disciplina ao “...caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotécnica...”. A segunda atende a críticas ao fato de que “...da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das leis sociais buscadas pelas investigações.” (FERRAROTI, 2002, p. 17).

Também se referenciando em Ferraroti (1988), Bueno (2002) nos mostra que a retomada do método biográfico atenderia ao preenchimento de lacunas causadas pela utilização de teorias sociais direcionadas a explicações macroestruturais. Estas teorias, por sua vez, não forneciam a compreensão de como problemas, tensões e lacunas que se manifestavam na vida cotidiana num sentido coletivo estabeleciam relações com campo psicológico individual.

Nesse mesmo sentido se manifestaria Pineau (1988). Esse autor que ao discorrer sobre as utilizações das histórias de vida pela Antropologia e pela Sociologia, aponta que o impacto do autobiográfico reside “no paradoxo epistemológico fundamental das autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal” (*Apud* BUENO, 2002, p.19).

Esses autores ressaltam, no entanto, que a relação entre o individual e o coletivo não se efetua de forma linear, mediante uma transposição direta. Para Ferrarotti (1988), o indivíduo exerce papel ativo na apropriação do mundo social. É a subjetividade característica das autobiografias que possibilita uma re-apropriação singular do universal. Nesse sentido, a perspectiva defendida por Ferrarotti (1988) é a de que o *Método biográfico* funcionaria como uma forma de mediação para o entendimento das relações entre os campos da história individual e social. Ferrarotti (1988) se apropria da noção de *práxis* humana discutida por Marx e partindo da idéia de que a essência humana

resultaria do conjunto das relações sociais, conclui que toda *práxis* humana revela as re-apropriações que os indivíduos fazem dessas relações, assimilando-as e convertendo-as em estruturas psicológicas singulares. A idéia presente nessa proposição de Ferrarotti (1988) é a de que é possível se conhecer o social a partir da *práxis* individual e é na defesa desses pressupostos que o autor situa o *Método biográfico*. Afirma, pois, Ferrarotti:

O homem é o universal singular. Pela sua *práxis* sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual (1988, p. 26, *apud* NÓVOA, 1995, p. 18).

Esse movimento de reorientação paradigmática no âmbito das ciências humanas e presente nas proposições dos autores é indicativo do significado e da função atribuídos por esses autores às histórias de vida e aos métodos autobiográficos. Como podemos perceber, perante o carácter objetivista e macroestrutural do modelo positivista de produção de conhecimentos, esses autores defendem pressupostos de valorização da subjetividade e de experiências históricas singularmente construídas como referenciais válidos para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento nas ciências humanas. Tais pressupostos, por sua vez, encontram, nas histórias de vida e métodos autobiográficos, rica possibilidade de aplicação metodológica. Ressaltamos, porém, que tais autores não propõem uma mera substituição paradigmática. Sem negar a validade científica existente na objetividade e nas explicações macroestruturais, o que tais autores defendem é que se reconheça que a subjetividade e as dimensões microestruturais são também indissociáveis do real e constituem aspectos fundamentais para entendimento mais aprofundado da realidade e produção de conhecimentos ainda mais ricos.

É como um possível elo entre objetividade e subjetividade, entre macrodimensão e microdimensão sociais que se propõe o uso de histórias de vida e de métodos autobiográficos na construção do conhecimento científico. Conhecimento esse baseado na premissa, defendida por autores como Ferrarotti (1988), de que toda narrativa autobiográfica resulta da (e ao mesmo tempo constitui uma nova forma de) interação entre sujeito e sociedade. Para Ferrarotti (1988), o mérito dos métodos autobiográficos reside, portanto, na possibilidade da produção de um conhecimento baseado no reconhecimento de que a realidade se constrói por meio das mútuas influências exercidas entre os indivíduos e a coletividade que os cerca.

Nas linhas anteriores, entendemos um pouco mais os pressupostos que fundamentam as discussões sobre o uso das histórias de vida e dos métodos autobiográficos no âmbito das ciências humanas. Mas, como isso tem se dado no âmbito da educação? Responder a essa questão é fundamental para que possamos compreender as relações entre esse processo o significado e respectivos objetivos ligados ao memorial em nosso curso de formação. Veremos, então, a seguir algumas questões sobre o lugar que as histórias de vida e os métodos autobiográficos vieram a ocupar na educação e, mais especificamente, na formação de docentes.

## 2.1. HISTÓRIAS DE VIDA E MÉTODOS AUTOBIOGRÁFICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

As questões de cunho epistemológico e metodológico suscitadas nos variados campos das ciências humanas e apresentadas nas linhas anteriores têm sido apropriadas e discutidas por diversos estudiosos da educação. Tais questões vêm servindo como justificativa para a adoção de metodologias de cunho autobiográfico, inclusive no que diz respeito à formação de professores.

Como vimos, para diversos autores (PINEAU, 2006; BUENO, 2002; JOSSO, 1999; NÓVOA 1995 entre outros) o que se torna marcante no período de eclosão das histórias de vida nos anos oitenta do século passado, na Europa e América do Norte, é a discussão sobre a crise paradigmática que se instalara em meio aos estudiosos das ciências humanas e sociais. Trata-se da busca por um novo paradigma em que o sujeito, antes tido apenas como objeto de pesquisa, passa também a ser reconhecido e mesmo demandado como ator/autor ativamente envolvido na produção de conhecimentos. Também vimos que esses debates metodológicos e epistemológicos sobre o tema se encontram imbuídos pela busca de legitimação e sustentabilidade da subjetividade como forma de produção de conhecimentos. Defendem, também, que seja dada voz aos indivíduos e que lhes sejam fornecidos elementos para que produzam sentido próprio acerca do conhecimento. Influenciados por esses pressupostos é que diversos pesquisadores da educação produziram uma série de obras que se propunham, entre outros temas, discussões de cunho epistemológico, relacionadas ao delineamento conceitual de aspectos ligados ao uso de histórias de vida e métodos autobiográficos em processos formação de adultos.

Assim, Josso (1999) afirma que, na esfera educacional, nos currículos e na formação de docentes, há o desenvolvimento de “... uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento...” (JOSSO, 1999, p. 13), ao passo que nos cursos de formação continuada o reconhecimento da experiência também ganha espaço. Para essa autora, um dos objetivos fundamentais que se tem buscado atingir através do uso das histórias de vida e métodos autobiográficos é a formulação sistematizada de uma teoria da formação de adultos. Para Josso (1999), assim como um grupo expressivo de pesquisadores que se dedicam à linha de pesquisa-formação, nessa perspectiva, as histórias de vida são percebidas no âmbito de um projeto teórico-metodológico de conhecimento. Ela afirma que a originalidade dessa metodologia reside na “...constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.” (JOSSO, 1999, p. 16).

Josso (1999) refere-se, ainda, à utilização das histórias de vida *a serviço de projetos de formação*. Nessa perspectiva, o direcionamento em relação a aspectos específicos da história do aprendiz visa a estabelecer a relação entre a sua forma singular de perceber a própria experiência e os pressupostos específicos do contexto de formação no qual ingressou. É com essa finalidade que, segundo ela, vários procedimentos biográficos têm sido utilizados, visando auxiliar a elaboração de projetos individuais por aqueles que buscam uma orientação ou mesmo reorientação profissional.

Nóvoa (1995) é um importantíssimo pesquisador que também analisa a utilização contemporânea das histórias de vida e métodos autobiográficos no campo da educação.

Ele os percebe como formas de contraposição ao modelo de racionalidade técnica característico dos debates educacionais até a década de oitenta do século passado.. As proposições de uso das histórias de vida e métodos autobiográficos estariam, segundo o autor, imbuídas do desejo de se produzir "...um *outro* tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores." (NÓVOA, 1995, p.19). De acordo com Antônio Nóvoa, a literatura científica produzida com objetivo de racionalização do ensino refere-se a três grandes fases da evolução da investigação pedagógica: a primeira delas distingue-se pela busca de características intrínsecas ao bom professor; a segunda baseia-se nas tentativas de se encontrar o melhor método de ensino e a terceira é marcada pela importância dada à análise do ensino no contexto específico da sala de aula baseando-se no chamado *paradigma processo-produto*.

Para Nóvoa (1995), essa literatura centrava-se no ensino para além dos próprios professores, restringindo a profissão docente a "um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica." (NÓVOA, 1995, p. 15). Um dos efeitos provocados por essa evolução seria o da separação entre o eu pessoal e o profissional dos professores, dimensões inter-relacionadas que se buscam reintegrar a partir do uso de abordagens autobiográficas.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a obra *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, representa um marco da reinauguração da centralidade dada ao professor nos debates e nas pesquisas educacionais, dando relevância ao processo de constituição da identidade do docente e integrando suas dimensões pessoal e profissional. É nesse sentido que Nóvoa aponta a eclosão de um conjunto de estudos sobre a vida dos professores, sobre suas carreiras e percursos profissionais, sobre as biografias e autobiografias de professores e o desenvolvimento pessoal deles.

A interlocução entre as autobiografias e a formação de docentes pode ser compreendida a partir da definição que o autor faz acerca do processo identitário. Esse processo é composto pelo que ele denomina *Adesão*, *Ação* e *Autoconsciência*. Para ele o exercício da docência implica sempre a adesão a valores e princípios e a adoção de projetos que impliquem investimento positivo nas potencialidades dos discentes. Por outro lado, as escolhas sobre as melhores formas de ação educativa resultam da avaliação que o docente efetua tendo em vista, simultaneamente, as dimensões profissional e pessoal. Nessa avaliação, o docente leva em conta, por exemplo, a propriedade de certas estratégias de ensino em relação à sua forma singular de ser. Leva, em conta ainda, a forma como algumas experiências refletiram positiva ou negativamente em sua trajetória pedagógica. Por último, a autoconsciência é considerada por ele dimensão decisiva do exercício da docência já que todas as decisões do professor partem das reflexões que ele faz sobre as ações educativas adotadas.

Esse processo identitário do docente é, para Nóvoa, um palco "...de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão." (NÓVOA,1995, p. 16) e baseando-se em Diamond (1991), ele afirma que "a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional." (NÓVOA,1995, p. 16). De acordo com as proposições de Nóvoa, a formação do docente passaria, portanto, pela construção de sua identidade pessoal e profissional e as autobiografias são propostas como meio de viabilizar ao professor o aprofundamento nesse processo identitário partindo de seus referenciais

históricos individuais. É neste sentido que Nóvoa (1995) se apóia em Dominicé (1990), ou seja, ele afirma que

(...) o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam e que (...) a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (1990, p. 167, *apud* NÓVOA, 1995, p. 24).

Na mesma linha de Nóvoa, Bueno (2002) afirma que, no campo da formação de professores, a centralidade sobre a figura do professor está também ligada ao movimento de busca da subjetividade a partir da valorização do indivíduo e suas singularidades. O uso de métodos autobiográficos representa, segundo ela, uma estratégia teórico-metodológica potencialmente capaz de atender aos intuitos de valorização desta subjetividade, atribuindo ao professor um papel ativo na produção de conhecimentos a partir de uma perspectiva singular da realidade, ancorada na reflexão sobre suas próprias experiências historicamente construídas.

Explícita, ainda, Bueno (2002) pressupostos fundamentais defendidos por autores como Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé e Marrie-Christine Josso. Segundo esses autores, um dos desafios inerentes à formação de adultos é pensá-la fora da perspectiva de *progresso* ou de *desenvolvimento*. O adulto é um indivíduo com uma trajetória histórica já constituída e, nesse sentido, sua formação deve contemplar o fato de que ele possui uma visão ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva. Desta forma, o adulto interage com problemas que vive no presente também tomando como referência sua trajetória histórica e é com base na relação entre essas duas dimensões (de presente e passado) que pondera sobre seu futuro. No âmbito da formação de professores, Nóvoa aborda o conceito de *reflexividade crítica* e aponta a necessidade de se admitir que “a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (*Apud* BUENO, 2002, p. 22).

Para Delory-Momberger (2006), “A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a idéia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (p. 361). Para essa autora, a utilização das histórias de vida e métodos autobiográficos como projeto de formação assenta-se sobre o pressuposto de que, ao narrar sua própria trajetória histórica, cada indivíduo seja levado a reconstruir o vivido através de um exercício crítico-reflexivo que mobilize saberes subjetivos e não formalizados. Saberes esses que são colocados “... em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Nesse mesmo sentido, se manifesta Cunha (1997) ao argumentar acerca do teor formativo das narrativas autobiográficas. Segundo essa autora, as narrativas são produções que efetuam uma dupla interligação entre passado e presente e entre o indivíduo e a coletividade. São produzidas a partir de um exercício de reconstrução da história pessoal em que o narrador se põe, ao mesmo tempo, como autor e personagem e podem, potencialmente, ser caracterizadas por um esforço reflexivo de

autoreconstrução. A autora ressalta sua relevância formativa nos seguintes termos:

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Outro aspecto muito importante é de que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo. Como bem expressa Ferrer, *compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo* (1995, p.178). (CUNHA, 1997, p. 3).

O que se torna evidente em meio às discussões desenvolvidas pelos autores pesquisados é a idéia de que a formação de adultos (e, por extensão, de professores) para além da mera capacitação técnica, deve passar por uma perspectiva de autoformação, de desenvolvimento da autonomia, de posicionamento crítico, reflexivo e investigativo. Alguns pressupostos centrais dessa formação é a valorização da experiência pessoal e profissional dos professores e a busca pelo reconhecimento da subjetividade, da singularidade de leitura da realidade, enquanto formas legítimas de produção de conhecimentos e que façam sentido para o próprio autor. Fica também evidente que as histórias de vida e as autobiografias são propostas como abordagens metodológicas de formação potencialmente capazes de viabilizar aos atores-autores o confronto com esses novos pressupostos formativos. Para isso, terão como cenário sua trajetória histórica de vida e como peças-chave de formação o comprometimento do indivíduo com a proposta formativa, a reflexão, a análise e a crítica assentados na reconstrução das experiências históricas vivenciadas.

Como podemos observar, é corrente entre os autores citados a idéia da autoformação centrada no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte do indivíduo, que tem, na utilização de narrativas autobiográficas, o ponto de partida para essa autoformação. O aspecto da reflexividade têm sido assim um dos pilares da argumentação sobre a utilização de métodos autobiográficos na formação de professores. Tal reflexividade, que se menciona de forma recorrente, apresenta algumas características bem próprias quando abordada, no tocante à formação de docentes. Schön (1995) é tido como um dos principais formuladores do conceito de *professor reflexivo*. A crítica feita por ele e o aprofundamento dessas críticas por diversos autores, inclusive nas discussões sobre o uso de metodologias autobiográficas na formação, insere-se em um debate mais amplo referente ao papel da reflexividade e da pesquisa na formação de professores. Sendo assim, não poderíamos prosseguir a discussão sem nos deter, ainda que de forma breve, no conceito de *professor reflexivo*.

### 3. FUNÇÕES DAS AUTOBIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A REFLEXIVIDADE CRÍTICA E A POSTURA INVESTIGATIVA COMO PRESSUPOSTOS FORMATIVOS

O conceito de *professor reflexivo* tem sido utilizado de forma recorrente nos debates sobre a formação de professores tanto no Brasil quanto em diversos outros países. A obra coordenada por Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*, que teve ampla aceitação entre estudiosos brasileiros a partir da década de 1990, encontra-se inserida no processo de discussões em torno da reflexividade e da pesquisa na formação de docentes. Esse conceito é resultado de um processo histórico de apropriações, críticas, reelaborações e ampliações conceituais efetuadas a partir das proposições inicialmente formuladas pelo autor americano Donald Schön acerca do que nomeou *Reflective Practitioner*, ou seja, o profissional reflexivo.

De acordo com Pimenta (2005), Schön critica o caráter normativo dos cursos de formação que priorizam a teoria em detrimento da prática, que apresentam primeiramente, e de forma isolada, a ciência e somente ao final da formação permitem que os alunos apliquem os conhecimentos técnico-profissionais através do estágio. Para Schön (1995), esse descompasso entre teoria e prática impede que o profissional formado dê conta de situações que surgem no cotidiano porque elas apresentam especificidades exigindo respostas técnicas que a teoria por si só não consegue prever. Para formular os pressupostos do que denomina *epistemologia da prática*, Schön (1995) baseia-se no conceito de *experiência* de Dewey e no conceito de *conhecimento tácito* de Luria e Polanyi. Para ele, a formação profissional deve se basear na valorização da prática como um momento em que o profissional também constrói conhecimento através da reflexão e da análise desta prática apresentando soluções próprias para as questões surgidas.

As proposições de Schön têm sido, desde sua formulação, bastante discutidas por diversos autores que se dedicaram a analisar a questão da importância da reflexão e da pesquisa na formação de profissionais (e entre eles os próprios professores, donde se cunhou o termo *professor reflexivo*) (ZEICHNER, 1992; PEREZ GÓMEZ, 1992; CONTRERAS, 2002, entre outros). As principais questões levantadas por esses autores dizem respeito a uma série de implicações para a adoção do conceito de profissional reflexivo em relação à formação de docentes. Segundo Pimenta (2005), primeiramente haveríamos de pensar nos currículos necessários para essa formação, o local dessa formação e as condições para o exercício de uma prática profissional reflexiva junto às escolas. Em segundo lugar, teríamos de pensar no tipo de reflexão estamos nos referindo quando pensamos em propô-la como estratégia formativa junto ao professorado. As colocações postas por esses autores oferecem alguns caminhos pertinentes neste sentido.

A proposta de desenvolvimento de professores reflexivos deve levar em consideração que o professor é um indivíduo com singularidades relativas tanto à sua dimensão histórica pessoal quanto profissional. Neste sentido, podemos considerar pertinente a colocação de Nóvoa (1995) de que existe, de fato, uma identidade propriamente docente. Mas essa identidade não é constituída apenas de elementos oriundos da prática profissional em sala de aula ou da experiência como ação como proposto por Dewey. O professor é um

indivíduo com singularidades, mas também, imerso em uma rede de relações mais amplas. A constituição de sua identidade está inserida em um processo histórico de interações com a coletividade em que vigoram valores, princípios, expectativas, posicionamentos e formas de conduta interagindo dinâmica e dialogicamente. Por isso, a reflexividade deve extrapolar a dimensão de um sujeito encerrado em si mesmo, que reflete apenas visando à solução de problemas práticos imediatos, baseando-se apenas na ponderação sobre suas experiências práticas individuais. Valorizar a subjetividade do professor como um caminho para a produção de conhecimentos, colocá-lo como ator que exerce um papel fundamental na melhoria da qualidade da escola e mesmo do sistema educacional como um todo implica, também, reconhecer que os docentes são parte importante do processo, mas não podem (nem têm que) solucionar sozinhos todos os problemas.

Diante disso, o que tem sido proposto, a partir das discussões em torno do conceito de professor reflexivo, é que seja feita a reflexão não só da prática do docente no âmbito profissional, mas também em outras dimensões da vida social. Tal diferenciação mostra a necessidade de o professor ultrapassar os limites da prática docente localizada, imediata e individual e reconhecer-se como integrante de uma coletividade historicamente constituída recorrendo, também, a um contexto mais amplo de produção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, as teorizações já produzidas teriam um papel conjunto e fundamental. Isso pressupõe um profissional que não somente reflita e posicione-se criticamente sobre suas práticas sociais, mas também enriqueça e aprofunde essa reflexão e crítica recorrendo a procedimentos de investigação que ponham a seu favor conhecimentos e pesquisas sistematicamente produzidos no meio científico. O que postulamos nesse sentido, é uma estreita aproximação entre as dimensões teórica e prática da atividade profissional.

É neste sentido que, analisando as colocações de Donald Schön no tocante à relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, Garrido e Carvalho afirmam que

[...] a fragmentação das disciplinas, a desarticulação entre a teoria e a prática, a separação entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho conduzido nas escolas resultam do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor. Segundo esse paradigma, as práticas docentes, como ciências aplicadas, decorrem da teoria: nada mais são do que aplicações de modelos teóricos. A relação entre teoria e prática tem sentido único e não dialógico. (*apud* GARRIDO e CARVALHO, 1999, p. 150)

Ainda segundo as autoras, essa estrutura acaba por menosprezar a profissão docente à medida que torna o professor um mero executor e reproduzidor de propostas educativas desenvolvidas por especialistas e um mero consumidor de políticas educacionais impostas de cima para baixo.

Com efeito, o que propomos, aqui, é o desenvolvimento de uma reflexividade crítica e contextualizada, que leve o docente a reconhecer que sua formação transita entre dimensões históricas indissociáveis da individualidade e da coletividade, da teoria e da prática, do eu pessoal e profissional, do político, do econômico, do cultural, do social. Tais proposições evidenciam, também, que o desenvolvimento da reflexividade crítica não é

um fim em si mesmo, mas um meio para auxiliar os docentes num processo que, mais do que a formação profissional, seja uma epistemologia da *autoformação* e da autonomização considerando as dimensões indissociáveis do pessoal e do profissional. Essas proposições estão evidentes nas abordagens autobiográficas as quais se inserem em um movimento que Pineau considera

[...] um movimento sócio-educativo de pesquisa-ação-formação [...] Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. (PINEAU, 2006, p. 336)

De posse das informações apresentadas até aqui torna-se possível pensar em um segundo quadro. Já é possível, para além do entendimento do significado de memorial, o entendimento sobre os objetivos formativos que fundamentam sua proposta nesse curso. Esse curso de formação de docentes possui um entendimento do memorial, bem como uma intencionalidade formativa subjacente a sua proposição, que estão profundamente ligados às discussões teórico-metodológicas que vimos anteriormente.

Sua proposta é um convite para que cada um escreva sua própria história e, muito mais que isso, reflita sobre sua história, busque compreender a relação entre ela e a coletividade que o cerca, construa, reconstrua, formule e reformule seu próprio entendimento da realidade. A proposta é que cada um exercite sua capacidade analítica, crítica e reflexiva referenciando-se em suas experiências históricas de vida. Enfim, a proposta de escrita do memorial, de autobiografia, insere-se num projeto epistemológico e metodológico mais abrangente de reconhecimento das singularidades, das subjetividades enquanto pressupostos fundamentais e indissociáveis do processo de formação humana. Isso engloba não só a dimensão profissional, também pessoal, afetiva, intelectual, cultural, econômica.. Nesse sentido, o desafio é também entrelaçar os elos temporais que permeiam a trajetória de vida de seu autor, buscando a compreensão de como passado, presente e futuro se conectam fazendo-o um ser histórico complexo e único.

Desafio parece-nos um termo justo para descrever esta proposta formativa apesar de nossa história de vida ser, teoricamente, um *tema* sobre o qual temos um conhecimento profundo. Na prática, esta reflexão de nossa trajetória histórica de vida pode não ser tão fácil e fluente. Por muitas vezes, nosso presente, que parece cada vez mais ligeiro e complexo, nos exige um ritmo de vida em que tendemos a nos orientar preponderantemente em função de demandas imediatas e até de nossas metas de futuro. Apesar de sermos seres movidos por constantes exercícios de reflexão, que nos orientam cotidianamente, muitas vezes, essa reflexão é realizada de forma quase automática, pouco perceptível e não necessariamente sistematizada. Por isso, parar, refletir sistematicamente pode ser um pouco mais complexo do que se imagina.

Por outro lado, há aspectos de nossa trajetória histórica de vida dos quais ou não nos lembramos direito, ou preferimos esquecer-las porque nos causam algum tipo de desconforto, de constrangimento. Tais aspectos, dificilmente nos dispomos a expor. Estas e outras questões importam sobremaneira quando pensamos na aplicação prática dos pressupostos teórico-metodológicos relativos à produção de memoriais até aqui

discutidos. Por essa razão, vários autores têm desenvolvido estudos com intuito de sistematizar as práticas de utilização da escrita de autobiografias em processos de formação. Sendo assim, apresentaremos a seguir algumas considerações desses autores. Consideramo-las fundamentais para elaboração do memorial. Assim, no presente curso, um acordo entre professor e aluno, que venha a intermediar a relação entre as demandas do curso de formação e suas predisposições individuais no tocante à proposta, contribuirá para a escrita do memorial.

## 4. A IMPORTÂNCIA DO CONTRATO BIOGRÁFICO PARA O USO DE AUTOBIOGRAFIAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Diversos pesquisadores que trabalham na perspectiva de uso das autobiografias na linha de pesquisa formação ressaltam a importância da constituição de um momento coletivo de negociação que antecede os trabalhos (JOSSO, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2006). Josso resalta a importância da criação de elos do narrador consigo mesmo e com os demais participantes do processo de escrita das narrativas. Segundo ela, o estabelecimento de ligações ente os participantes visa a favorecer o trabalho de reconstrução histórica a ser desenvolvido à medida que tais ligações representem a constituição de um contrato através do qual os participantes

[...] definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos. Ligar-se conscientemente por meio de um contrato ético constitui, portanto, a condição prévia ao procedimento. (JOSSO, 2006, p. 375)

Essa proposição de Josso remete à preocupação dos estudiosos da linha, ou seja, através do uso de autobiografias cada autor do relato produz conhecimentos que façam sentido para eles próprios e engajem-se num projeto de conhecimento que os reconheça como atores, com participação ativa e fundamental no processo de construção (JOSSO, 1999).

Em corroboração às proposições de Josso (1999, 2006), Delory-Momberger (2006) caracteriza os projetos de formação de adultos primeiramente como um *projeto de si*. Tal conceituação se torna importante, pois diferencia uma concepção de projeto institucional de formação em relação à outra concepção de projeto pessoal de formação. Para a autora, toda ação humana é caracterizada pela existência de projetos pessoais que nos orientam em direção ao futuro. Esses projetos pessoais relacionam-se, por sua vez, às dimensões indissociáveis do passado, do presente e do futuro já que nos orientamos (mesmo que nem sempre de forma consciente e sistematizada) no momento presente tanto com base nele mesmo quanto em nossas experiências historicamente construídas vislumbrando um conjunto de possibilidades ligadas a nosso querer vir a ser no futuro. A esse respeito, a autora cita, como exemplos os projetos de formação, projetos profissionais, projetos matrimoniais e familiares. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365)

Vale lembrar que, uma das potencialidades referentes ao uso de autobiografias em dinâmicas de formação é justamente sua capacidade de integração entre essas dimensões indissociáveis em que cada autor desconstrói, ao mesmo tempo em que reconstrói, reflexivamente, sua existência histórica motivado por um projeto pessoal de vir a ser.

A autora reconhece que esse projeto de si nunca se encontra encerrado em si mesmo. Ainda que com motivações e expectativas essencialmente individualizadas, as possibilidades de efetivação de tal projeto estão sempre condicionadas ao conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos bem como às relações com os outros atores sociais.

Ao estabelecer seus projetos de si, cada indivíduo, também o faz sempre confrontando com esses condicionantes.

Desse modo, a opção pela entrada em um curso de formação de docentes pode também ser apresentada como outro exemplo de concretização de projetos pessoais por parte dos docentes. Percebido dessa forma, um curso de formação não representa um fim em si mesmo, mas, antes, um lócus e uma etapa constituinte de um projeto de si que, invariavelmente, é bem mais abrangente. Entretanto, essa opção de entrada implica enfrentamento de determinadas condições que são colocadas ante cada indivíduo e às quais ele poderá se submeter ou não, com maior ou menor grau de autonomia. Disso resulta que cada indivíduo, para a realização de seu projeto de si, terá que se confrontar com um conjunto de elementos que representam o *outro* e que condicionam as possibilidades de efetivação de seu projeto. Esse *outro* ou esses *outros* podem ser tanto os demais atores envolvidos no processo, como seus colegas de curso e professores-orientadores quanto um *outro* institucional representado, por exemplo, pelas diretrizes de formação estabelecidas pelo programa no qual ele se insere.

Nesses termos, faz-se necessário que se estabeleça um processo de negociações em que serão explicitados, coletivamente, os limites de autonomia, bem como o cumprimento das regras de convivência que orientam as condutas dos atores. Quando concebidas como componentes curriculares no âmbito de um programa (ou projeto) governamental de formação as autobiografias encontram-se, também, perpassadas pela necessidade de explicitação das regras que caracterizarão as relações entre os atores. É nesse sentido que, corroborando as proposições de Josso (2006), Delory-Momberger (2006) afirmará que o estabelecimento de um contrato biográfico constitui um momento fundador do trabalho autobiográfico. Segundo ela, é esse contrato que "...[...] fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formatadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho." (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Vale lembrar que o contrato biográfico não é necessariamente um documento a ser assinado, mas como a própria autora diz, ele é um momento, ou um conjunto de pequenos momentos de negociação, de discussões, de esclarecimentos, quando os atores envolvidos expõem seus interesses, demandas, opiniões e procuram chegar a um acordo.

Por outro lado, pensar na constituição de um contrato biográfico é fundamental. Afinal, ao redigir um memorial o autor estará se expondo. Estará expondo sua história de vida, suas concepções, convicções, opiniões, aspectos pessoais, possíveis eventos ocorridos etc. Estabelecer um contrato biográfico significa, portanto, criar um código ético de respeito mútuo em relação à exposição da história de cada um e este código deve ser respeitado pelo próprio autor e por todos envolvidos. No contexto educacional, deve ser respeitado pelos colegas que expuserem suas autobiografias, e, por ventura, testemunharem a exposição da sua própria, pelo professor orientador e os demais integrantes do programa de formação. Além disso, a autobiografia não poderá ser exposta aos colegas, no caso do curso de formação ou tornada pública posteriormente, sem que seu autor tenha concordado previamente, por ocasião das negociações do contrato biográfico.

Pensar num contrato biográfico pressupõe a idéia de um acordo prévio sobre temas e também características essenciais que farão ou não parte da autobiografia. Por exemplo,

não se pode pensar em termos de obrigatoriedade no que diz respeito à presença de temas de cunho pessoal no memorial. O autor não pode ser forçado a tratar de temas de sua trajetória pessoal dos quais não deseja falar. Por isso, é indispensável conversar e acordar previamente sobre o que se pode e o que não se pode deixar de expor no memorial. Por exemplo, no caso de um curso, a coordenação pedagógica poderá considerar fundamental a análise e reflexão sobre as razões que levaram a pessoa a ingressar no curso de formação, quais suas expectativas. Pode-se acordar que um tema fundamental seja a experiência formativa da pessoa no curso, logo a reflexão sobre este momento histórico de formação mostrando a capacidade do indivíduo para dialogar com os conhecimentos teóricos estudados será importante. É fundamental pensar esta e outras questões e discuti-las como constituintes de um contrato biográfico.

Como vimos até aqui, por ocasião de nossa discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta de escrita de memoriais nesse curso, a formação de docentes analíticos, críticos, reflexivos é central. Sendo assim, torna-se fundamental que o memorial demonstre a capacidade de seu autor de se posicionar criticamente, de analisar as relações entre os temas que eleger para compor a sua autobiografia, de refletir sobre a importância deles ao ponto de terem merecido figurar em meio às suas memórias. Afinal, o autor deve mostrar que está buscando desenvolver sua capacidade de explicar como sua vivência presente e suas metas, planos, projetos estão ligados à trajetória histórica de sua vida. Advertimos, porém que tudo isso também deverá fazer parte do contrato biográfico. É preciso, portanto, que por um lado, o curso de formação esclareça previamente o que espera com a escrita de memoriais e aponte argumentos sobre a importância dos temas solicitados. Por outro lado, devemos lembrar que o estabelecimento de um contrato biográfico configura-se como o estabelecimento de um compromisso profissional. Assim, em se tratando de curso de formação docente, o autor do memorial, um profissional em formação, tem o direito de discordar e mesmo negociar os termos do contrato. Contudo, após fechado o acordo, cada um terá o compromisso profissional e ético de cumpri-lo, procurando não abandoná-lo no meio do caminho e seguir os termos que foram acordados e para os quais tenha contribuído.

## 5. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE MEMORIAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO

Por último, mas não menos importante, por ocasião da construção do contrato biográfico, discutiremos uma questão tanto fundamental, quanto delicada. Referimo-nos à avaliação. Trata-se de um processo com o qual todos nós estamos habituados. Já fomos e somos constantemente submetidos à avaliação e a ela nós mesmos já submetemos outras pessoas e também situações. A avaliação está presente, de forma constante, em nossas vidas, em muito do que fazemos, quase todo o tempo. No entanto, quando pensamos em avaliação educacional, este processo pode nos causar receios e até mesmo problemas... A concepção de avaliação que talvez seja a mais significativa se aproxima da definição exposta por Hadji (1994):

ato pelo qual se forma um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam a um mesmo objeto. (HADJI, 1994, p. 31)

É claro que essa citação não sintetiza toda a discussão efetuada por Hadji acerca do conceito de avaliação. Trata-se de uma definição básica, apresentada pelo autor e a partir da qual ele efetuara uma série de análises, considerações e mesmo críticas. No entanto, ela é bem representativa do que podemos considerar como uma visão tradicional de avaliação. Nessa concepção, a avaliação se caracteriza como ato de comparação entre o que a realidade apresenta e aquilo que se considera como ideal e desejável em relação a essa realidade, o que resulta em um juízo de valor. Vivenciamos muito isso ao longo de nossa trajetória educacional quando nas provas, nossos professores comparavam nossas respostas àquelas consideradas ideais e nos atribuíam, então, seus juízos de valor na forma de notas ou conceitos. Mas como pensar nesse modelo de avaliação quando o que pretendemos avaliar são subjetividades manifestas em autobiografias? Como avaliar uma história de vida? Como julgar se um docente em formação é mais ou menos crítico, reflexivo? Isso nos parece mesmo assustador. E não deixaria de ser, se nos ativéssemos apenas a essa concepção de avaliação.

Diríamos, então, que é importante ter clareza de que, para contemplar a complexidade inerente ao trabalho com autobiografias, faz-se necessário reconhecer a necessidade de concepções mais complexas de avaliação. Autores como Allal & Perrenoud (1986), Castro-Almeida, et al (1993), Perrenoud (1993 e 1999), Delvaux (2001), Dias Sobrinho (2004) procuram pensar a avaliação como um processo complexo de regulações. Nesse processo em que a avaliação constitui-se enquanto resultado de negociações entre os atores envolvidos, a emissão de um juízo de valor é muito menos um fim e muito mais uma etapa do processo. Esse processo visa muito mais que emitir juízos de valor, orientar as possibilidades de ação dos atores, seus graus de autonomia e seus limites. Vejamos algumas proposições que podem esclarecer melhor nosso ponto de vista:

As modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm

sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro. (ALLAL & PERRENOUD, 1986 p. 176)

Para esses autores, a avaliação pode ser adotada para o ajustamento das características dos alunos ao programa de formação. Para eles, neste caso, a avaliação se aproxima mais da perspectiva de regulação de controle. Contudo, procedimentos de avaliação podem ser adotados com o intuito de estabelecer ajustamentos mútuos entre alunos e o programa de formação, buscando uma espécie de meio termo cujo sistema de ensino seja também adequado às características do alunado. Nesse sentido, para os autores, a avaliação assume um caráter de regulação formativa. Ressaltamos, aqui que não se trata de considerar os juízos de valor, as notas e conceitos como os grandes vilões da avaliação educacional, mas sim de vinculá-los a procedimentos que caracterizem a avaliação educacional como regulação formativa. A regulação, e, conseqüentemente, a avaliação, de acordo Barroso (2005),

[...] é vista, sobretudo, como um processo activo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras. De acordo com esta abordagem, num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias. (BARROSO, 2000 apud Barroso, 2005, p. 731)

Desse modo, podemos pensar a avaliação na produção dos memoriais como um processo de negociações no qual todos os atores discutirão claramente sobre as regras do jogo. Nesse caso, é fundamental, por exemplo termos clareza do que será avaliado na escrita dos memoriais, em que momentos essa avaliação será realizada, que tipo de orientações ela poderá produzir para nos auxiliar no desenvolvimento da proposta. Não se trata de descartar as regras do jogo, mas sim de torná-las claras, de participar de sua criação e/ou reformulação, de torná-las parte do projeto de formação, desfrutando do direito à voz, mas também assumindo a responsabilidade de cumprir as regras cuja formulação cada um terá ajudado a aprimorar.

Essa negociação dos dispositivos de avaliação pode contemplar, por exemplo, a possibilidade de um espaço para a auto-avaliação. A importância dessa perspectiva de avaliação é também defendida por Perrenoud (1993, 1999), que a propõe como um mecanismo de auto-regulação das aprendizagens. Essa proposição representa um importante mecanismo de avaliação que favorece o envolvimento do aluno, no caso no projeto de formação permitindo que cada ator emita um juízo de valor em relação ao próprio processo de escrita do memorial. Tal perspectiva representa, ainda, o reconhecimento da capacidade de autonomização, nesse caso, do autor do memorial por considerá-lo um ser capaz de se auto-referenciar e se autoformar. É preciso, portanto, ressaltamos, cuidar da produção de um contrato avaliativo, dentre as discussões de estabelecimento do contrato biográfico. Isso mesmo, um contrato de avaliação que integrará o contrato biográfico.



## **6. CONCLUSÃO**

Concluindo, as informações apresentadas ao longo deste texto constituem as bases que sustentarão e orientarão os trabalhos com os memoriais. Advertimos, porém, que não esgotamos todas as possibilidades de análise, de leitura e de informação sobre o assunto. Nessa perspectiva, este texto representa apenas uma orientação para que outras leituras sobre o tema sejam realizadas.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. In: Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. pp. 725-751. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Maio 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11 – 30, (jan/jun 2002).

CASTRO-ALMEIDA, C., Le Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). **A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno** (Programa JADE). In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.), Avaliações em Educação: Novas perspectivas (pp. 115- 137). Lisboa: Dom Quixote.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortês Editora, 2002.

CUNHA, Maria Izabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELVAUX B. 2001 **“Régulation: un concept dont l'utilisation gagnerait à être... régulée?”**, Communication présentée aux journées du réseau RAPPE, La régulation du système éducatif, Paris, mars 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de Maio de 2007.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. 52ª Ed. São Paulo: Globo, 1999.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, pp. 17-34

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria P. de. **Reflexão sobre a prática e qualificação da formação docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, USP, Faculdade de Educação nº 107, p. 149 – 168, (jul. 1999).

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projetos: História de vida como projeto e “Histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, São Paulo v. 25, nº 2, p. 11 – 23, (jul/dez 1999).

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

NÓVOA, Antônio. FINGER, Mathias (orgs). **Os professores e sua formação**. 2ª edição Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ-GÓMES, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. Porto: Porto Editora LTDA, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. **As Histórias de vida em formação: Gênese se uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Aldershot: Arena, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez 1997.

ZANOTTO, Normélio. **Correspondência e redação técnica**. Caxias do Sul, EDUCS, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, 220, p. 44-49, 1992.

## ORIENTAÇÃO DE ESTUDO ● ● ● ● ● ● ●

### **ATIVIDADE 1**

Com base nas informações contidas no texto, e também, procurando exercitar sua singularidade de entendimento e sua capacidade de produção de conhecimentos, elabore sua própria definição do termo memorial.

### **ATIVIDADE 2**

Explique, com suas palavras, que objetivos se encontram ligados à produção do memorial no curso.

### **ATIVIDADE 3**

Discorra sobre o significado do contrato biográfico e a importância de se dedicar tempo à sua elaboração por ocasião da escrita de memoriais.

### **ATIVIDADE 4**

Referenciando-se no significado e nos objetivos subjacentes por à produção do memorial, procure elencar um conjunto de pontos que deverão ser discutidos para a elaboração do contrato biográfico.

### **ATIVIDADE 5**

Cite, procurando justificar suas escolhas, que aspectos você considera importantes que se discuta acerca dos procedimentos de avaliação relativos à produção do memorial.

### **ATIVIDADE 6**

Discuta com seus colegas e com o professor orientador os pontos que você elegeu para compor o contrato biográfico e nessa ocasião procure iniciar a construção do contrato que fundamentará os trabalhos de escrita em seu grupo.

### **ATIVIDADE 7**

Discuta com seus colegas e com o professor orientador os aspectos que você elegeu para compor os procedimentos de avaliação e nessa ocasião procure iniciar a construção coletiva dos mesmos para integrá-los ao contrato biográfico.

## RESPOSTAS

### ATIVIDADE 1

A resposta deve contemplar elementos que caracterizem o memorial enquanto uma autobiografia em que o autor, de forma crítica e reflexiva, reconstrói e atribui significado à sua trajetória de vida entrecruzando-a com a coletividade em suas múltiplas dimensões (cultural, econômica, política, etc.)

### ATIVIDADE 2

Considerar questões relacionadas à valorização da individualidade e da subjetividade como formas válidas de produção do conhecimento; à sistematização da capacidade reflexiva, crítica e analítica; ao estabelecimento de relações entre teoria e prática.

### ATIVIDADE 3

A resposta deve apresentar elementos que caracterizem o contrato biográfico como um conjunto de momentos marcados por debates e ações acerca dos princípios éticos que deverão ser seguidos visando o respeito mútuo e a clareza do significado e objetivos ligados à produção dos memoriais. Poderá ainda fornecer elementos que justifiquem a importância desses momentos para que a proposta de escrita de memoriais seja assumida como válida e endossada pelos docentes em formação.

### ATIVIDADE 4

Considerar, entre outros, aspectos como entendimento do que significa memorial e o que se espera com sua produção no curso. Considerando seu significado e sua função, deve também contemplar conteúdos a serem tratados como essenciais ou opcionais por ocasião da escrita. Poderá ainda incluir uma discussão sobre os limites a serem respeitados.

### ATIVIDADE 5

A resposta deve contemplar aspectos que possibilitem a clarificação e discussão do modelo de avaliação adotado, os critérios a serem aplicados, bem como os momentos em que esta avaliação ocorrerá. Tais aspectos podem contemplar também uma discussão sobre os limites de autonomia avaliativa como a auto-avaliação e a rigidez/flexibilidade de critérios de avaliação já formulados.

### ATIVIDADE 6

Resposta imprevisível: de cunho pessoal.

### ATIVIDADE 7

Resposta imprevisível: de cunho pessoal.



## ESTUDO COMPLEMENTAR

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Reinventar e formar o profissional da educação básica**. Educação em Revista, Belo Horizonte: n. 37, p. 7-32, jul.2003.

BUENO, Belmira Oliveira. **É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um 'curso especial' de formação de professores**. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAÃO, M. Helena. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) Avaliação: Políticas e Práticas. São Paulo: Papyrus Editora, 2002, P. 13-42.

MENGA LÜDKE, Hermengarda A. **Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar**. In: FREITAS Luiz: Carlos de (ORG.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.) Vidas de professores. Porto Codex: Porto editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A formação do formador na abordagem autobiográfica**. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu C. e ABRAHAO, Maria Helena M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: Edipucrs/Eduneb, 2006, pp. 203-218.

ISBN 978-85-99372-63-0



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

