Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação

Maria da Conceição Passeggi [1]

A Isabel López Górriz,
'pela coragem da rebeldia e a valentia de amar'.

Devemos, primeiramente, expressar, sensibilizada, nossos agradecimentos a Maria Dolores Jurado Jimenez, pelo convite que nos fez para escrever este ensaio, e congratularmo-nos com a *Revista Rizoma Freireano* pela oportunidade de reunir os amigos de *Isabel López* Górriz, neste número, dedicado à sua memória e à sua contribuição ao ensino e à pesquisa em educação, desde a Universidade de Sevilha.

A expressão, em epígrafe, foi colhida com carinho no livro *Educação como prática da liberdade,* que Paulo Freire dedicou, em 1965, a todos os que se engajaram *no esforço de humanização e de libertação do homem e da sociedade brasileira*.[2] É, portanto, com a voz de Paulo Freire, que ecoava nos diálogos que tivemos a alegria de manter com *Isabel López Górriz*, que desejamos lhe dedicar este ensaio e falar de nossa admiração por seu ideal de educação, sustentado na convicção de que a *educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.*[3]

Durante seis anos (2002-2008), mantivemos o mesmo companheirismo acadêmico e pessoal, nas correspondências trocadas e nas conversas sobre nossos trabalhos, orientações e projetos, por ocasião de eventos científicos dos quais participamos. Na França, nos colóquios realizados pela AFIRSE e a ASHIVIF-RBE [4]. No Brasil, nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Em 2006, em Salvador, ocasião em que lhe falei da criação da ANNHIVIF, sobre a qual ela se refere na Apresentação do número 52 da Revista *Diálogos*: "Outras associaciones de histórias de vida fueron nascendo en los años 90 em Canadá, Tours, Ginebra, etc. y la última acaba de crearse en Brasil." (LÓPEZ GÓRRIZ, 2007: 3). Nos encontramos, pela última vez, no Brasil, em setembro de 2008, durante o III CIPA, em Natal, momento da fundação da BIOgraph [5] Naquela ocasião, pelo fato de presidir, na ocasião, o congresso, quase não podíamos nos reunir com nossos convidados. Mas, nos foi dada a ocasião de mostrar a Isabel e a Gaston Pineau nossa universidade e de acolhê-los em nossa família. Ela sempre sorridente,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

solícita, amável e feliz. Imagem que guardo de Isabel como pessoa humana de grande coração e de quem tenho muita saudade.

As narrativas autobiográficas, enquanto aparato discursivo de formação existencial, constituíam para nós um elo de ligação, uma vez que o assunto emergia como uma das questões educativas sobre a qual nos debruçávamos em nossas atividades de pesquisa, de formação e de orientação pós-graduada. Concordávamos com a denominação de *narrativas autobiográficas* para designar as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, áudio-visuais – nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Trabalhávamos em nossos grupos de pesquisa sobre o ato de *autobiografar*– escrever (grafar) sobre a própria (auto) vida (bio) – considerando diferentes gêneros: diários de vida (JURADO JIMÉNEZ, 2007); memoriais autobiográficos (PASSEGGI, 2006, 2008, 2009); ensaios autobiográficos (BARBOSA;PASSEGGI, 2009); autobiografia alimentar (PINTO, 2006); videobiografias, portfólios, entrevistas biográficas...

As noções de solidariedade e ética que acrescentamos ao título justificam-se, aqui, por ser entendidas, com Paulo Freire (2003) [6], como *palavras geradoras.* Elas são *geradoras,* quando são retiradas do universo cultural dos participantes da ação educativa e ensejam a reflexão conjunta sobre a realidade para melhor compreender suas relações com o mundo. Adaptando o pensamento de Freire aos nossos propósitos, diremos que solidariedade e ética foram cuidadosamente escolhidas porque remetem a uma constelação de outras palavras: formação existencial, auto(trans)formação, experiência, institucionalização, injunção biográfica, relação entre pares, aprendizagem biográfica, dimensão epistemopolítica, sociedade biográfica, todas elas representativas da história de nossas conversações e que surgirão ao longo deste ensaio, articuladas, implícita ou explicitamente, às noções de solidariedade e ética em educação.

Humanização, discurso e conscientização

O mundo não é humano só por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando o transformamos em objeto do discurso... [...] Esse humanitarismo a que se chega no discurso da amizade era chamado pelos gregos de *filantropia*, o “amor do homem”, já que se manifesta na presteza em compartilhar o mundo com outros homens.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Hannah Arendt [7]

Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.

Paulo Freire [8]

Para lembrar nossas discussões com *Isabel López Górriz*, escolhemos abrir este primeiro item com o pensamento de Hannah Arendt e de Paulo Freire sobre discurso e conscientização, que nos parecem sintetizar o que discutíamos sobre os princípios epistemológicos das escritas de si como prática pedagógica. Para Hannah Arendt, o mundo só se torna humano quando o transformamos em objeto de discurso. Com efeito, partíamos desse princípio, para investir em nossas atividades de pesquisas e de orientação sobre o uso das narrativas autobiográficas como artefatos de formação no ensino superior. Isabel, na Universidade de Sevilha, e nós na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mas, sentíamos a necessidade de articular o ato de linguagem ao que nos sabíamos sobre conscientização. Para Freire (2003:103), na sua desconfiança “Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase”, a ação de linguagem não parecia suficiente para o processo de humanização. Embora o autor também defendesse a importância do diálogo como parte desse processo, ele insistirá sobre a noção de “conscientização”, concebida como “o aprofundamento da tomada de consciência.” Assim compreendida, ela definida como um processo gerador da *consciência histórica*(FREIRE, 1987:102), que prepara a pessoa humana à ação contra o que obstaculiza sua humanização. Ou seja, contra o que a impede de tomar em suas mãos o seu devir como sujeito da História.

Sempre nos pareceu que a passagem da tomada de consciência à conscientização se fazia, mediante o ato de colocar o aprendente, conforme afirma Freire (2003:44), numa postura “de auto-reflexão sobre seu tempo e seu espaço”. Essa postura crítica foge de qualquer idéia de introspecção subjetiva-individualista. O retorno sobre si e a tomada de consciência, pelos sujeitos, das condições existenciais visam à “sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”, do espetáculo da vida.

É inegável, como afirma Dominicé (2000:31-32), que Paulo Freire iluminou com sua

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

palavra um novo espaço na elaboração da reflexão crítica em educação e nos movimentos de liberação das minorias, nas Américas. As noções de “emancipação”, “escuta sensível”, “dar voz”, “horizontalidade”, “ autopoiese ” que nós encontramos, como palavras geradoras, no movimento das histórias de vida em formação, se situam no prolongamento da ruptura de paradigma em educação, que germinou, deste lado do mundo, nas campanhas de educação popular, no sertão e na periferia urbana, no Nordeste do Brasil. Quantas vezes, Isabel insistiu sobre a riqueza da contribuição de Paulo Freire para a compreensão da dimensão epistemopolítica, como diria Pineau e Le Grand (2005), das práticas pedagógicas com as histórias de vida em formação. Quantas vezes, ela nos encorajou, nos trouxe confiança, para continuar trilhando nessa direção.

Se os pioneiros do movimento sócio-educativo das histórias de vida na formação centraram seus esforços no domínio da formação de adultos, na formação continuada, nós trabalhávamos com essas idéias descolonizadoras, em educação, na formação inicial e na profissionalização de professores, no contexto universitário. Partilhamos muitas vezes com Isabel López Górriz, as especificidades do uso de narrativas autobiográficas como prática institucional de longa tradição na história da universidade brasileira, que se tornara nosso objeto de investigação em educação, desde 1999. Essas narrativas, denominadas *memorial* [9], que datam dos anos 1930, foram introduzidas como parte do processo de ingresso e de ascensão funcional no magistério universitário, no Brasil, quando da criação da Universidade de São Paulo. No entanto, somente, nos anos 2000, essas narrativas tornam-se objeto de investigação em educação (PASSEGGI, 2000), o que nos permite levantar como hipótese a dificuldade de legitimar pesquisas sobre um gênero discursivo, cujas marcas da subjetividade, faziam dele, à época, um gênero “menor” no discurso acadêmico. Ora, nesses últimos doze anos, observamos um crescimento de interesse cada vez maior sobre essas narrativas na pesquisa educacional.

As escritas de si no ensino superior: solidariedade e ética institucional

Ora, o valor que atribuímos ao sujeito em movimento, às capacidades do indivíduo de se apropriar de significações, o apego à idéia de “uma criação contínua de si”, é uma posição ética, antes de ser uma posição teórica.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Florence Giust-Despreries [10]

Diante dos textos das biografias, tive sempre a impressão de não ser suficientemente atento ou sutil para compreendê-los profundamente. Tive também a impressão de não merecê-los.

Franco Ferrarotti [11]

Acreditávamos que uma das maiores preocupações da formação é a auto(trans)formação do indivíduo para sua maior autonomia, partindo do potencial de reflexão sobre suas experiências. Nesse sentido, um dos grandes desafios que enfrentávamos, em nossas investigações, era problematizar o peso da instituição sobre narrativas, elaboradas para atender a uma demanda institucional de formação.

Para Giust-Despreries, na citação em epígrafe, a crença na capacidade humana de auto-reflexão, antes de ser considerada como uma mirada epistemológica, conforme costume na esfera acadêmica, essa credibilidade constitui, antes de tudo, um princípio ético, implicando uma ordem apreciativa e valorativa da pessoa que narra.

Quando despertamos para a importância do memorial, em 1999, participando de bancas examinadoras, surpreendemo-nos com a ausência, em nossas pesquisas, da pessoa do professor e, sobretudo, de estudos que nos permitissem compreender sua maneira de interpretar as experiências existenciais e profissionais. Por que esse mundo experiencial permanecera secreto, para não dizer, silenciado? Como podíamos insistir junto aos professores sobre a necessidade de escutar a criança, para melhor compreendê-la, se nós negligenciávamos o que eles tinham a nos dizer sobre si mesmos, seu processo de formação, sua forma de entender a ação educativa? O que, ou quem, ainda legitimava essa omissão paradoxal?

A nossa dificuldade para participar das bancas examinadoras refletia o embate intelectual que se travava, interiormente, entre nossos olhares institucionais: o da avaliadora que se opunha ao da pesquisadora, dirigido à dimensão reflexiva e emancipadora, que se ocultava, por trás, da escrita de si, ainda que em condições de avaliação. O memorial pareceu-nos de imediato uma abertura para entender formas de aprendizagem e de resistências à formação, uma fonte para investigar,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pela visão dos professores, a co-existência de um discurso instituído e de um discurso instituinte. Seria esse último suscetível de modificar o primeiro? Os autores revelariam posicionamentos críticos face ao sistema educacional brasileiro, que os formara e no qual assumiam o papel de formador? Por se tratar de textos institucionais, portanto públicos [12], essas narrativas de vida, sobre saberes experienciais, passaram a nos ensinar sobre a vida e as condições de trabalho docente e nos conduziram a uma reflexão crítica sobre as práticas de formação de professores, no Brasil.

Ao longo desses anos de pesquisa sobre o memorial, ressentimos, muitas vezes, como sugere Ferrarotti, em epígrafe, a impressão geral de não merecimento pela dificuldade de dar sentido ao que emana dos textos autobiográficos, através de palavras e dos silêncios. O ato de escrever o memorial, a partir de uma injunção institucional:_ “Dize-nos como te tornaste quem és”, tensiona todo o processo de escrita e de acompanhamento e dá lugar a atitudes de suspeição e|ou de confiança, mas também de oscilação entre as duas. Nesse sentido, a situação de produção e de elaboração da escrita coloca no centro dessa prática um posicionamento institucional ético. Essa confiança no outro está na base dos processos dialógicos entre a pessoa em formação e o formador|pesquisador, conforme já sabemos. Mas, porque não situar, entre os dois, a instituição, como lugar aprendente ? Schaller (2008:68), adotando a concepção do sujeito ativo que se transforma, transformando o mundo, em espaços, nos quais se desencadeia o agir social, propõe que esses são lugares aprendentes e como tais se tornam “cadinho da inteligência coletiva”.

Esses questionamentos tornaram-se, em algumas ocasiões, tema do prolongamento da reflexão que iniciávamos na apresentação de nossas intervenções em congressos. Como ousar reinterpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros? Por que viés tomar como objeto de pesquisa o exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida? Os resultados de nossos estudos sobre o memorial nos levaram a concebê-los, simbolicamente, como uma passarela entre a instituição e a pessoa em formação. Mas, como se sabe, não se percebe facilmente o que existe, em movimento, entre eles e entrever a função estratégica de passarelas invisíveis, estendidas sobre o vazio, entre a instituição e as pessoas em formação. Como a instituição vê a pessoa que escreve e como essa vê a instituição? O que se faz do memorial? O que esse tipo de escrita representa para a pessoa que escreve? Como ela se percebe durante o processo de escrita? Imediatamente após? Alguns anos depois?

Os achados de nossas pesquisas [13] permitem avançar que o narrador nesse tipo

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de escrita oscila entre resistir contra a injunção institucional, que o “obriga” a refletir sobre sua experiência intelectual e profissional, e a sedução da escrita autobiográfica, que evolui, gradativamente, durante o processo de escrita. Se, por um lado, o projeto institucional centra-se na dimensão avaliativa, por outro lado, a pessoa que escreve é afetada pela dimensão auto-formativa do processo de auto-reflexão-avaliativa. Essa ambivalência decorrente da natureza desse tipo de escrita tornou-se um de nossos objetos de reflexão. Quais as potencialidades e limites dessa tradição da universidade brasileira? Na impossibilidade de nos alongar, aqui, sobre o assunto, voltemos a um dos pontos levantados por Isabel López Górriz sobre a situação de escrita e do acompanhamento no contexto da instituição universitária. Para Isabel López Górriz :

[…] la persona humana siendo única y singular, es a la vez un ser colectivo, constelacional, intersubjetivo y plural, y está llamada a desarrollarse y co - construirse con los otros en la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo que está y vive con los otros, es una persona en soledad. Y necesita de espacios de soledad para poderse construir y avanzar en su singularidad y en su proyecto abierto de vida, del mismo modo que también necesita a los demás.

(López Górriz, 2007:32).

As narrativas como artefatos discursivos de formação existencial e profissional, dentro de um contexto institucional, nos levavam a discutir a complementaridade das noções de *experiência* e *existência*, que co-existem na expressão *educação existencial*. Se a noção de *existência* nos conduz à presença viva do humano, sua dimensão biológica nos espaços e na temporalidade do seu viver, como uma realidade objetiva, marcada por um começo e um final, a etimologia do termo experiência (*experire*) [14] evoca, por sua natureza cambiante, uma estreita relação com o contínuo evanescer da formação humana em suas múltiplas instâncias. A formação, como sugere Pineau (2004), acontece na relação com o outro (heteroformação ; co-formação), com as coisas do mundo (ecoformação) e consigo mesmo, na solidão do existir (autoformação).

Discutíamos, conjuntamente, sobre o co -investimento de quem narra e de quem acompanha o outro nesse “caminhar para si”, do qual nos fala Josso (2010). Isabel López Górriz (2007:33) entendía por educación existencial o fato de “ Acompañar a las personas a desarrollar su reconstrucción desde la formación, a partir del

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

autoconocimiento de sus procesos internos," O princípio norteador desse modelo educativo se justificava por se entender que as narrativas de si eram geradoras de auto(trans)formações existencial e social, desejáveis e desejadas pelo sujeito, e o êxito desse investimento em sua história provocava o sentimento de bem-estar e expectativas de novos desdobramentos.

Em nossas pesquisas, López Górriz (2008); Passeggi (2006, 2009), procuramos mapear as diferentes etapas do processo de trans (auto)formação, que transversalizam a escrita de si, e investigar as possíveis a evolução da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, da tomada de consciência para a conscientização.

Para Gadamer (1997, p.44-55), na tradição alemã, a "formação" (*Bildung*) consistia 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. É nesse sentido que compreendíamos as lições de Freire sobre a conscientização e a construção de uma consciência histórica. Nessa mesma direção, Fabre (1994:160) 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 ver como os outros nos vêem. E isso também provoca 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 permanecer 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. Essas questões povoavam nossas interações e as questões de Isabel López Górriz continuam aqui conosco em busca de resposta.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

À guisa de conclusão: injunção e sedução autobiográfica na modernidade avançada

[…] 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 [15]

O posicionamento de Freire a favor do conhecimento que resulta da experiência, expresso na epígrafe, nos ajudava a retomar a polêmica levantada por uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência, supostamente enclausurado na singularidade do eu. Larrosa (2002:20), 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; 2008), como afirmamos anteriormente, uma das correntes inspiradoras do movimento sócio-educativo das histórias de vida em formação que, por sua vez, prolongou ao seu modo uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, 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 na década de 1990. E 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 sócio-profissional. 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. Na modernidade avançada, a *condição biográfica,* da qual nos fala Delory-Momberger (2009), decorre, atualmente, do imperativo de dizer quem somos para nossas instituições e de explicitar para elas nosso projeto de vida profissional. 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 das instituições tradicionais. O indivíduo deve assumir a tarefa de se reinventar a cada dia, diante das mais inesperadas situações, criadas

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pela mobilidade social, os processos intensos de deslocalização e os efeitos da informatização.

Para Rustin (2006), as teorias contemporâneas de individualização avançam que a sociedade moderna confere uma nova importância aos indivíduos e à sua história. Essa nova ordem social, ancorada na "reflexividade autobiográfica", pode representar, para o autor, 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.

Bauman (2004:8) vê no "*boom* do aconselhamento" o reflexo do drama humano no nosso estranho *mundo líquido*, no qual nossos contemporâneos, homens e mulheres, encontram-se "abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por 'relacionar-se'." A questão para Bauman é saber se eles procuram, de fato, relacionamentos duradouros, ou laços frouxos que possam se desfazer sem dor a qualquer momento? A ambivalência dos sentimentos, no mundo contemporâneo, é algo de profundo que tem afetado a nossa sensibilidade e nossa percepção do humano.

O paradoxo histórico lembrado por Rustin (op.cit.) repousa na seguinte contradição. Desde o final do século XVI, a cultura ocidental "inventou" o "indivíduo". E enquanto as diversas formas culturais (literatura, religião, filosofia, cinema...) trabalharam, nos últimos séculos, com registros biográficos, as Ciências Sociais, a maior parte do tempo, afastaram de seu campo de interesse as biografias. A *sociedade biográfica* (ASTIER; DUVOUX, 2006), 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 histórica, reflexividade biográfica, aprendizagem biográfica e de experiência tendem a ocupar a cada dia mais espaço nas Ciências Humanas e Sociais.

O processo de humanização pela apropriação da linguagem e construção do sentido é um fato antropológico. Desde a mais tenra idade, nos inserimos nas esferas sociais onde vivemos, ouvindo e narrando o que se passa no mundo e em nós mesmos. É assim que nós humanizamos o tempo e os fatos, que nos afetam. Com Isabel López Górriz, partilhávamos o que nos dizia Paulo Freire (1997:60), em seu

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

último livro, *Pedagogia da autonomia,* ao insistir sobre a necessidade da conscientização no mundo globalizado : “Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘ prise de conscience ’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.”

As narrativas autobiográficas como artefatos de formação e auto-reflexão, na perspectiva freireana, não se limitam, jamais, a uma visão intimista do eu, mas elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História.

Desejamos, então, finalizar retomando uma das questões centrais dos nossos diálogos com Isabel López Górriz : *Afinal o que significa 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 experiências, é que podemos acatar a idéia de reelaboração permanente de si em contraposição a qualquer idéia de rigidez, de cristalização ou de enclausuramento do sujeito na experiência vivida e ressignificada. A fluidez da experiência humana afiança a relativa invenção do ser, não como uma tarefa cansativa, mas como uma aventura estimulante. Assim, acreditamos que pensava *Isabel López Górriz*.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah (2008). *Compreender. Formação, exílio, totalitarismo.* Trad. Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.

ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (2010). *Ensaios autobiográficos: entre estórias e histórias da iniciação docente.* In: Presente. Revista de educação, ano 17, n.66, p.45-51, dez/2009, mar 2010.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos.* Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Mª C. Passeggi, João G. Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris: Téraèdre.

DOMINICÉ, Pierre (2000). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

DOMINICÉ, Pierre (2008). *Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.), (2008) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 25-46.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation.* Paris: PUF.

FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FREIRE, Paulo (2003). *A educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADAMER, Hans-George (1997). *Verdade e Método I.* Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

GIUST-DESPRERIES, Florence (1998). Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p.159-167.

GÓRRIZ, Isabel López (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

GÓRRIZ, Isabel López (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

JAY, Martin (2009). *Cantos de experiência.* Variaciones modernas sobre un tema universal, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

JOSSO, Marie-Christine (2010). *Experiência de vida e formação.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

JURADO JIMENEZ, María Dolores (2007). *Diário de vida: uma herramienta de formación autobiográfica*. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.47-52.

LARROSA, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, 2002.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In: DELORY-MOMBERGER, C.; SOUZA, E.C. (Org.) *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris: Téraèdre, 2009. p. 49-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2006). *A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação.* In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2008). *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.)

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(2008). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2009). *Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora.* In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla ; KUREK, Deonir Luís. *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.* São Leopoldo: Oikos ; Brasília: Liber livros, p.148-161.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2001). Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. 2000. Anais... Campinas, Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc >. Acesso em: 28 jun. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia:*132.

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

PINTO, Vera Lúcia Xavier (2006). *As coisas estão no (meu) mundo só que eu preciso aprender.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

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

SARAMAGO, José. Biografias (2008), In: *O caderno de Saramago*, 22 de setembro de 2008, http://caderno.josesaramago.org Acessado em 12 de outubro de 2008.

SCHALLER, Jean-Jacques (2008). *Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Notas

[1] Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal-Brasil.

[2] Paulo Freire, 2003:45.

[3] Paulo Freire, 2003:104.

[4] (AFIRSE) Association Francophone de Recherche en Education ; (ASIHVIF-RBE) Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education.

[5] (ANNHIVIF) Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação; BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

[6] No momento em que escrevo este ensaio, comemoramos, em Natal, capital do Rio Grande do Norte, os 50 anos da Campanha *"De Pé no chão também se aprende a ler"*(1961-2011), um dos mais importantes movimentos de educação popular brasileiro, voltado para a alfabetização de crianças pobres da periferia, em escolas de chão batido, cobertas de palha, e para o qual contribuiu, mais tarde, o sistema de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Em 1963, como se sabe, Paulo Freire virá desenvolver, também no Rio Grande do Norte, o trabalho de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, experiência que lhe permite consolidar sua *pedagogia do oprimido.*

[7] Hannah Arendt, *The Origens of Totalitarismo,* p.26-7, citado por Bauman, 2004, p.177.

[8] Paulo Freire, 1987, p.114.

[9] O memorial pode ser definido como uma narrativa auto-reflexiva e auto-crítica sobre a trajetória intelectual e profissional do narrador. Eles são solicitados, na maioria das grandes universidades brasileiras, como parte do processo de avaliação em concurso público para ingresso no magistério superior, progressão funcional, credenciamento na pós-graduação e, mais recentemente, como memória da instituição. A partir dos anos 1990, o memorial passou a ser utilizado na formação, inicial e continuada, como trabalho de conclusão de curso do ensino superior. Nesse último caso, a escrita é realizada durante o processo de formação e acompanhada

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

por um professor orientador.

[10] Giust-Despreries, 1998:

[11] Franco Ferrarotti,1983.

[12] Os memoriais analisados em nossas pesquisas, ou se encontram na biblioteca das instituições ou integram a documentação que constituem os dossiês institucionais, nos dois casos são permitidas leituras e consultas.

[13] Maria da Conceição Passeggi, 2000, 2006, 2008, 2009.

[14] *Experientia*, *ae*(do lat.) remete às noções de prova, ensaio, tentativa, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece no mundo e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo na medida em que (*expereri*) contém a raiz (*per*) de 'perigo' (*periculum). Ex,* em *ex perientia,* significa "saída de", daí a idéia de que a experiência significa ter aprendido algo no encontro com o perigo. Para Jay (2009:27), a associação entre memória e experiência induz a crença de que "a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem".

[15] Paulo Freire, 1992: 85.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual