VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:

o aporte dos estudos biográficos

Wanderson F. Alves
Daisy M. Cunha (org.)

Cegraf UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora
Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor
Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG
Maria Lucia Kons

CONSELHO EDITORIAL DESTE LIVRO

Membros internacionais

Anatalia Fernandes
Universidade do Minho (Portugal)

Antonio Cipriano Parafino Gonçalves
Universidade Mondlane (Moçambique)

Francislê Neri de Souza
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Andrews University (EUA)

Jessica Cabrera Cuevas
Universidade de Madrid (Espanha)

Juan Miguel González Velasco
Universidad Mayor de Andrés – UMSA (Bolívia)

Manuel Sarmento
Universidade do Minho (Portugal)

Maria Antònia Pujol Maura
Universidade de Barcelona (Espanha)

Maria de Assunção Folque
Universidade de Évora (Portugal)

Membros nacionais

Anatália Dejane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Carlos Cardoso Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ivone Garcia Barbosa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Izabel Cristina Petraglia
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal da Paraíba (UFPb)

José Carlos Libâneo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Maria Dolores fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Sandra Valéria Limonta Rosa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Sonia Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Soraya Franzoni Conde
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:

o aporte dos estudos biográficos

Wanderson F. Alves
Daisy M. Cunha (org.)

2ª edição

2025
Cegraf UFG

© 2025 Wanderson Ferreira Alves; Daisy Moreira Cunha
© 2025 Cegraf UFG

Revisão ortográfica e normalização técnica
Diogo Hilário da Cruz

Capa, projeto gráfico e diagramação
Bruno Oubam

DOI: https://doi.org/10.63756/CegrafUFG.VID.ebook.978-85-495-1221-5/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vida, trabalho e formação humana [livro eletrônico] : o aporte dos estudos biográficos / organizadores Wanderson Ferreira Alves, Daisy Moreira Cunha. -- 2. ed. -- Goiânia, GO : Cegraf UFG, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-495-1221-5

1. Biografias 2. Ciências sociais - Brasil 3. Histórias de vidas 4. Trabalho I. Alves, Wanderson Ferreira. II. Cunha, Daisy Moreira.

25-307211.0 CDD-300

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais 300

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

7 Apresentação

16 Pontos de encontro do interacionismo simbólico e das histórias de vida na pesquisa em educação
Marie-Claude Bernard

32 Aprendendo com histórias de vida – um estudo sobre biografias e autobiografias
Maria Margarida Machado

72 Interrogar os saberes experienciais por meio da pesquisa biográfica
Hervé Breton

92 (Auto)biografia: uma possibilidade de aporte teórico-metodológico para a pesquisa com haitianos no Brasil
Danielle Fernanda Morais Pavan

112 **Memórias de trabalho: entre o biográfico e o institucional**
Daisy Moreira Cunha, Jairo Nogueira Filho e José Luiz Fazzi.

136 **Eugênio Sigaud e a representação do trabalho operário: notas biográficas**
Luciano Rodrigues Costa e Vanessa Maria Gonçalves

173 **Trabalho, biografia, individualidade: o aporte de Lucien Sève**
Wanderson Ferreira Alves

192 **Sobre os Autores**

APRESENTAÇÃO

Em âmbito internacional, nos anos de 1980, a área da educação viu surgir um crescente interesse pelas pesquisas biográficas como método de investigação e como prática de formação, no que se destacam os estudos e pesquisas de António Nóvoa (1988), Michaël Huberman (1989) e Gaston Pineau (1983), entre outros. No Brasil, esse interesse surge sobretudo nos anos de 1990, momento em que grupos de pesquisa são instituídos em diversas universidades e um grupo destacado de pesquisadores se aprofundam na temática, como por exemplo Maria Passeggi (UFRN) e Paula Vicentini (USP).

As pesquisas biográficas compreendem e integram investigações e metodologias que, sob diferentes denominações ou ênfases (estudos biográficos, autobiográficos, biografias de grupos e histórias de vida), se interessam pela questão de como os indivíduos se tornam indivíduos. A gênese dessa abordagem de pesquisas está na sociologia praticada pela Escola de Chicago entre os anos de 1920-1940, notadamente com Robert Park

e William Thomas. Mas se a visada sobre o objeto, uma certa formalização metodológica, tem ali suas origens, as pesquisas biográficas transcenderam muito o contexto estadunidense.

Hoje, como gênero de investigação, as pesquisas biográficas não pertencem a nenhum país ou campo disciplinar específico. Antes, dialogam com vários campos de estudos nas ciências humanas e sociais. É assim que o campo da formação profissional e o campo da educação viram desde os anos 1980 um interesse crescente no assunto, à medida em que a abordagem possibilita aberturas para o conhecimento dos percursos biográficos dos sujeitos, mas também trazia com ela todo um leque de possibilidades para sua integração às práticas e dispositivos de formação, pois as narrativas, as sistematizações daí decorrentes, as análises e autoanálises efetuadas pelos próprios sujeitos se revelaram de grande potencial.

Trata-se - fio condutor deste livro - de explorar perspectivas nas quais o trabalho é interrogado sobre sua pertinência como experiência fundamental na história de vida dos trabalhadores. A experiência de trabalho e o que ela pode informar do processo de produção nas situações de trabalho nas quais os trabalhadores se encontram serão matérias de reflexão, dando acesso ao vivido no singular ou em pequenos coletivos como uma experiência não generalizável do contexto socioeconômico e cultural de um tempo (Bosi, 1994; 2003). Estas vivências, que são memórias, podem trazer consigo a memória de um ofício (o ser mineiro, o ser enfermeira, o ser professor...), de um trabalho vivenciado em pequenos coletivos, memória social *in natura* (Oddone; Re; Briante, 1981). Nesta perspectiva, as memórias, como vivências

anteriores dos trabalhadores, são vistas como instrumento de compreensão do entrelaçamento entre vida e atividade laboral.

Estamos no terreno de uma clínica do *trabalhar* cujo objetivo é, para além de informar ao pesquisador sobre processos sociais vivenciados pelos trabalhadores, favorecer a tomada de consciência e aprendizagem entre os trabalhadores, através da formação de uma postura reflexiva (Le Ven, 1998). Mas, além disso, ao fomentar um espaço de palavra para narrativas em primeira pessoa, a produção dessas narrativas acaba por estimular e contribuir para uma tomada de consciência sobre seus *modus-operandi*, vislumbra-se então alterar positivamente a relação dos indivíduos e coletivos em suas relações com o próprio trabalho. E, assim, configuram também aportes importantes na construção de novos regimes de produção de saberes sobre trabalho (Schwartz, 2000). Esses novos regimes que surgiram com o objetivo de resgate da experiência real que faziam os trabalhadores no bojo de processos produtivos taylorizados em um passado recente (Oddone; Re; Briante, 1981; Guérin *et al*, 2001), e que atualmente não se restringem a dispositivos com os trabalhadores das fábricas, hoje em grande escala, automatizadas. Na contemporaneidade se desdobraram em diversos dispositivos de pesquisa e intervenção em regime de colaboração entre trabalhadores e pesquisadores, consolidando o vasto campo da pesquisa-ação.

No campo dos estudos sobre trabalho, o referencial teórico-metodológico, por se fundar em análises do trabalho real, servem perfeitamente como ponto de partida para analisar quaisquer situações de trabalho (Guérin *et al*, 2001) no que puderam e são vivenciadas pelo sujeito que trabalha, no que reside aí o ponto de interseção com os estudos biográficos.

Há aqui uma contribuição para o resgate da experiência da atividade humana em processos laborais que revelam uma imbricação do simbólico e do industrioso no agir em competência no trabalho (Schwartz, 2000). Claro, é necessário recortar objetos para proceder à análise exigida pelos protocolos disciplinares, porém, do ponto de vista da experiência da atividade, é preciso poder integrar estas às dimensões analisadas do agir competente para compreender o homem no trabalho.

Os dramas de se colocar em palavras e os dramas que marcam os usos da escrita no processo de formalização da experiência abrem-se para questões do tipo: o que é a experiência de trabalho? Até que ponto ela pode ser narrada? Em que medida narrar a experiência de trabalho e/ou escrevê-la é apropriar-se dela? Em que medida a experiência de narrativa da atividade de trabalho pode ser fonte de consciência, por parte do trabalhador, dos seus próprios engajamentos e potencial experimentados no trabalho? Em que medida esse trabalho de formalização de saberes e valores, através da linguagem, pode acarretar uma transformação dos próprios trabalhadores e das situações de trabalho nas quais se inserem?

Os movimentos sociais de trabalhadores, as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, a Formação Profissional, os dispositivos de certificação de saberes, bem como todos os problemas laborais associados às classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências presentes nos locais de trabalho têm pautado o reconhecimento social dos saberes dos trabalhadores e tudo que mobilizam para trabalhar nas condições sociais dadas. Reconhecer que os trabalhadores fazem experiência

nos meandros do processo produtivo, nas situações de trabalho nas quais se encontram, põe o problema teórico-metodológico do como aproximar e evidenciar tais experiências. E investigar saberes produzidos na experiência do trabalho pauta as vivências biográficas e o problema de sua formalização em termos linguísticos nas várias escalas e temporalidades.

Nesta confluência de estudos biográficos e estudos clínicos do trabalho, abre-se reflexão para compreender as questões relativas à formação, pois toda experiência educa, não apenas aquela que é estabilizada em conceitos. Toda experiência é educativa na medida em que ela nos coloca diante deste em aberto de toda situação, e no inacabado que é todo sujeito. A ele é dado o inevitável arbítrio sobre as coisas e como elas são, o que são e como deveriam ser. A educação se inscreve como tarefa antropológica neste hiato entre o que é e o que poderia ser, no fato de que os homens, inacabados que são, estão em permanente devir por seu processo de hominização, de singularização permanente de suas experiências e história de vida no conjunto de suas socializações.

O presente livro reúne pesquisadores destes dois campos – o dos estudos do trabalho e o dos estudos biográficos – conjugados com uma perspectiva ampla de educação. Acreditamos na relevância da abordagem biográfica para a área da educação e formação, igualmente acreditamos que os estudos do trabalho podem aportar importantes contribuições para os estudos biográficos e para a área da educação. Essa tríade – educação, trabalho e estudos biográficos – compreende o eixo central desta obra.

No capítulo *Pontos de encontro do interacionismo simbólico e das histórias de vida na pesquisa em educação*, Marie-Claude

Bernard retoma as origens dos estudos sobre as histórias de vida e convida os leitores a uma reflexão epistemológica sobre o tema. Ela mostra a gênese da abordagem das histórias de vida com Thomas e Znaniecki na nascente *Escola de Chicago* no início do século XX, evidenciando sua ligação com o interacionismo simbólico e seu lugar, décadas depois, no campo da educação e das práticas formativas.

Maria Margarida Machado, no capítulo *Aprendendo com histórias de vida – um estudo sobre biografias e autobiografias*, se interroga pela produção teórica e metodológica nos estudos sobre história de vida. A autora se pergunta, sobretudo, sobre as potencialidades da abordagem para as pesquisas e para a atuação na formação de jovens e adultos.

As questões teóricas e metodológicas são também um ponto importante no texto redigido por Hervé Breton. Em *Interrogar os saberes experienciais por meio da pesquisa biográfica*, o autor busca sublinhar a importância dos saberes experienciais, tematiza a validação destes por meio de dispositivos de certificação e, dando um passo importante no tocante a um ponto sensível no tema, apresenta uma metodologia concernente à formalização de saberes experienciais.

No capítulo *(Auto)biografia: uma possibilidade de aporte teórico-metodológico para a pesquisa com haitianos no Brasil*, de Danielle Fernanda Morais Pavan, as questões anteriormente pontuadas são pensadas a partir de uma situação específica: o caso dos trabalhadores haitianos no Brasil. O texto apresenta uma reflexão sobre as pesquisas biográficas e sua potencialidade para a análise do caso dos homens e mulheres haitianos que,

na condição de migrantes, buscam reconstruir suas vidas e trabalhar no Brasil.

Em *Memórias de trabalho: entre o biográfico e o institucional*, Daisy Moreira Cunha, Jairo Nogueira Filho, José Luiz Fazzi evidenciam a pertinência e a riqueza dos estudos biográficos para as investigações sobre os saberes experienciais dos trabalhadores. Balizado pelo aporte teórico da *Abordagem Ergológica do Trabalho*, os autores analisam memoriais redigidos por trabalhadores do setor elétrico, produzidos no âmbito do projeto de pesquisa e extensão *Conexão de saberes sobre trabalho - UFMG*. Essas narrativas biográficas evidenciam sentidos e significações que a experiência de trabalho assume para cada um desses trabalhadores. Nesse contexto, o trabalho se revela por sua importância e centralidade na construção de identidades, experiência estruturada por saberes e valores que agregam valor à qualidade da produção de uma empresa pública do setor de produção de energia.

No capítulo *Eugênio Sigaud e a representação do trabalho operário: notas biográficas*, Luciano Rodrigues Costa e Vanessa Maria Gonçalves trazem em primeiro plano a biografia de um importante pintor e arquiteto brasileiro: Eugênio Sigaud (1899-1979). Artista atento ao mundo do trabalho e sensível à vida dos operários, Sigaud será autor de diversos quadros nos quais retrata o cotidiano dos trabalhadores, testemunhando os dramas que se colocavam àqueles homens e mulheres, como os acidentes de trabalho, e retendo pela arte as mudanças na sociedade brasileira nas décadas que se seguiram aos anos 1930.

Por fim, o capítulo *Trabalho, biografia, individualidade: o aporte de Lucien Sève*, de autoria de Wanderson Ferreira Alves,

encerra o conjunto de textos que integram a presente obra. O autor retoma as contribuições do filósofo francês Lucien Sève a respeito do tema da individualidade humana. Marxista e grande conhecedor da obra de Vygotsky, Lucien Sève é um filósofo *sui generis* que se interrogará sobre a dimensão biográfica daquilo que é social e historicamente constituído, apresentando questões teóricas e epistemológicas de grande importância para aqueles e aquelas que se interessam pelos estudos biográficos

REFERÊNCIAS

BOSI, E. *Mémória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Ateliê Editorial, 1994.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CUNHA, D. M. ; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista*, v. 28, p. 17-34, 2012.

CUNHA, D. M. ; ALVES, W. F. A educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida: educação, trabalho e saúde em algumas experiências fundadoras. *Revista FAEEBA*, v. 24, p. 37-48, 2015.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J., KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo : Edgard Blücher / Fundação Vanzolini, 2001.(200 p.)

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris / Delachaux & Niestlé, 1989.

LE VEN, M. *Dazinho, um cristão nas minas*. Belo Horizonte: CDI, 1998.

NÓVOA, A. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*,1988, p. 7-20.

ODDONE, I; RE, A; BRIANTE, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière* – vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Y., SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse: Editions Octàres, 2000.

PINEAU, G. *Produire sa vie*: autoformation et autobiographie. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.

VERMERSCH, P. L' *Entretien d'Explicitation*, Issy-les-Mulineaux, 1994.

PONTOS DE ENCONTRO DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO E DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Marie-Claude Bernard

Todo campo de investigação que tenha sido estabelecido ou que esteja em vias de ser estabelecido questiona as perspectivas metodológicas a privilegiar de acordo com os projetos e as questões de investigação que os investigadores procuram responder. Ao ligar o problema em estudo, os objetivos da investigação e o quadro teórico, a metodologia responde à sequência lógica e coerente da investigação. Não é menos importante colocar a construção do quadro metodológico numa perspectiva epistemológica. De fato, a escolha do quadro metodológico responde a uma postura mais ou menos implícita em relação ao conhecimento e à sua produção. A análise da postura epistemológica adotada é crucial quando se considera que ela orienta o tipo de resultados obtidos. Assim, é necessário, desde os primeiros passos da construção do problema, refletir sobre a forma de colocar o problema de investigação e sobre a correspondente escolha metodológica, uma vez que esta orientará o tipo de investigação a ser realizada. Colocar o problema educativo em termos de "fatores" ou "causas" ou em

termos de "correlações" ou "inter-relações" focaliza o tema em estudo de uma forma diferente. Segundo Fourez, Mathy e Englebert-Lecomte (1997), a primeira forma de colocar o problema estaria ligada ao chamado paradigma positivista clássico e a última ao do socioconstrutivismo. Neste texto, apresentaremos alguns elementos marcantes da perspectiva teórica do interacionismo simbólico e da metodologia da história de vida e os seus pontos de encontro na investigação educacional, com a intenção de relatar a coerência dos seus pontos de vista.

A fim de apresentar a interseção teórica das histórias de vida e a perspectiva interacionista simbólica na investigação educacional, apresentarei primeiro uma visão geral de ambos e o papel principal desempenhado pela Universidade de Chicago no seu desenvolvimento. Em seguida, introduzirei a utilização da perspectiva simbólica interacionista e das histórias de vida no campo da educação. A interseção das duas abordagens será então abordada em terceiro lugar, fornecendo elementos que apoiam os seus pontos de encontro teóricos e analíticos. Será então demonstrado que a perspectiva simbólica interacionista permite um quadro interpretativo na interação no processo de investigação, desde a recolha das histórias até sua análise, incluindo a forma como a própria narrativa é considerada.

METODOLOGIA DA HISTÓRIA DE VIDA E INTERACIONISMO SIMBÓLICO, UMA VISÃO GERAL

A perspectiva do interacionismo simbólico e a metodologia das narrativas partilham uma raiz sociológica comum se tivermos

em conta a sua emergência no início do século XX no primeiro departamento de sociologia da Universidade de Chicago. De fato, embora as histórias de vida fossem utilizadas no campo da antropologia no início do século XX, vários autores concordam que é o campo da sociologia e, mais particularmente, o trabalho dos sociólogos Thomas e Znaniecki da nascente "Escola de Chicago", que situa as raízes desta metodologia (Bertaux, 1976; Goodson, 1980; 2001).

O trabalho dos sociólogos que traçaram a história da primeira Escola de Sociologia da Universidade de Chicago definiu o contexto social da cidade na década de 1920, que foi então afetada por um crescimento demográfico significativo alimentado pela imigração, entre outras coisas. Este crescimento não foi isento das suas tensões e problemas sociais. Um dos grupos afetados por dificuldades de integração foi o polaco, estudado por Thomas e Znaniecki (1918-1920). Na recolha de dados para melhor compreender a realidade social da cidade, estes autores diferiram do ponto de vista quantitativo dominante naquela altura. Em vez de explorarem uma metodologia quantitativa interessada e baseada em dados estatísticos, procuraram o ponto de vista dos atores sociais.

Eles propõem uma abordagem qualitativa para analisar uma vasta quantidade de material recolhido em torno dos imigrantes polacos e, em particular, o de um camponês, Wladek Wiszniewski, nascido em Lubotyn: cartas (do camponês polaco, da sua família e comunidade, bem como de outros imigrantes da mesma origem), escritos autobiográficos e artigos de jornal recolhidos não só no país de chegada, mas também no país de origem. O trabalho mas-

sivo de Thomas e Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and America (cerca de 2300 páginas em cinco volumes), que resultou desta longa coleção e análise, abriu o caminho para uma nova abordagem de estudo no campo da sociologia, e foi documentado por vários sociólogos (ver Bertaux, 1976; Peneff, 1990)[1].

O primeiro diretor do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, Small, recrutou professores, tais como Thomas, Park e Znaniecki, que marcaram o início e a trajetória do que mais tarde se chamaria a "Escola de Chicago". Contudo, a utilização do rótulo "Escola" deve ser tratada com cautela; como rótulo construído retrospectivamente, poderia levar a crer que a Escola tinha uma certa homogeneidade, o que é questionado por vários sociólogos (Chapoulie, 2001; Peneff, 1990; Platt, 1997; Pudal, 2005). No entanto, alguns traços ou "semelhanças familiares" são considerados para caracterizar as contribuições da geração fundadora do departamento de sociologia, incluindo a importância dos estudos empíricos e a valorização das abordagens de investigação qualitativa nas ciências sociais (Fugier, 2012). O legado da investigação qualitativa do departamento de sociologia antes da Segunda Guerra Mundial é considerável, e entre 1920 e 1935, as histórias de vida estiveram na vanguarda da investigação empírica de campo. Além disso, surgiram outras perspectivas teóricas, incluindo a do interacionismo simbólico.

Na transição dos dois grupos do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, os fundadores e o grupo identificado como o do interacionismo simbólico, encontramos Blu-

1 Ver adicionalmente os trabalhos citados de Goodson et Woods, ver também Bolívar et Domingo (2006) et González Monteagudo (1996).

mer e o seu colega sociólogo Everett Hughes, que contribuiu através do seu trabalho e ensino para a prática da pesquisa de campo como um método frutuoso nas ciências sociais. Ambos os sociólogos contribuíram para a expansão do trabalho sociológico. Blumer, um aluno de Mead, é considerado como tendo introduzido a expressão "interacionismo simbólico"[2], mas as suas premissas já estavam presentes em Simmel, professor de Park na Alemanha, que manteve a interação como um princípio de análise. Os próprios Park e Thomas, professor de primeira geração no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, formularam os primeiros contornos desta perspectiva. A contribuição teórica da psicologia social de Mead foi também influente no desenvolvimento desta perspectiva. Os pressupostos básicos do interacionismo simbólico foram cristalizados por Blumer (1969) e podem ser resumidos como se segue:

- o significado nunca é independente das interações;
- as interações desenvolvem-se de acordo com a sua própria dinâmica, um processo contínuo e não de acordo com um sistema de causas e efeitos;
- e, finalmente, a "sociedade" não corresponde a uma estrutura, mas sim a um processo de ação.

Da perspectiva do interacionismo simbólico, considera-se que os atores não são objetos movidos por forças (tais como "estrutura", "sistema social" ou "cultura") que são exercidas sobre eles sem o seu conhecimento ou reflexividade (Le Breton, 2004). Esta consideração é semelhante à opinião de Giddens (1987) sobre o agente competente; em ambos os casos, argumenta-se que

2 Um "neologismo bárbaro", ele diz (Blumer, 1969).

os atores sociais são competentes no sentido de que são capazes de agir de acordo com a sua compreensão da situação.

O interacionismo simbólico é assim apresentado como uma microssociologia, adotando a interação como a unidade básica da análise social. Em contraste com as teorias que concebem os fenômenos sociais como essencialmente estruturas ou forças em ação na sociedade, esta abordagem concebe os fenômenos sociais como processos, pelo menos de duas formas: têm uma história e estão incorporados numa rede de relações sociais. Entre os trabalhos que se centram na análise das interações, podemos destacar os de um sociólogo que foi aluno de Blumer e Hughes: Goffman. Chamou ao campo das microanálises das interações cara-a-cara que realizou como sendo da ordem da interação (Goffman, 1988). Tal como o título "Escola de Chicago" não se refere a uma escola homogênea de ideias, o "rótulo" de "interacionismo simbólico" é antes utilizado para designar uma perspectiva que converge no seu interesse numa análise abrangente das interações, mas o próprio Goffman foi crítico em relação ao rótulo. O seu trabalho, realizado à maneira dos naturalistas, ou seja, examinando em pormenor as relações sociais (Quéré, 1989), deu um contributo importante para o estudo das interações. Ele define a interação como um processo de influências mútuas exercidas uns sobre os outros pelos interacionistas num intercâmbio, tendo também em conta o lugar e o momento em que este intercâmbio se realiza. A palavra "encontro" é então utilizada para descrever o conjunto de acontecimentos que compõem o intercâmbio comunicativo em que os significados sociais são constantemente construídos (Cosnier, 2002).

O interacionismo simbólico, como perspectiva teórica, é utilizado na análise das relações em vários campos como a saúde (Strauss; Glaser, 1975), profissões (Freidson, 1988; Hughes, 1963) ou arte (Becker, 1984), entre outros. Na seção seguinte, discutiremos o campo da educação.

INTERATIVIDADE SIMBÓLICA E HISTÓRIAS DE VIDA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Esta perspectiva interacionista, orientada para os estudos de campo, pode ser encontrada na educação no que é conhecido como etnografia escolar. Uma das particularidades desta perspectiva é que ela aborda o estudo da instituição escolar a partir do interior e envolve assim uma descida ao campo das atividades diárias, a fim de compreender o que aí se passa do ponto de vista dos atores envolvidos. Tal como o papel de laboratório social que a cidade de Chicago desempenhou para os sociólogos das primeiras gerações do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, a escola representa, nesta perspectiva, o campo de investigação por excelência. O trabalho desta etnografia (por exemplo Woods [1990], na Grã-Bretanha; Mehan [1998], nos Estados Unidos), lançou luz sobre o estudo das interações sociais na sala de aula. Nesta perspectiva, os problemas escolares têm em conta as construções sociais que têm lugar na interação, transformando a visão baseada na análise dos alunos e das suas dificuldades em modelos quantitativos.

Vários trabalhos de investigação no domínio da educação tomaram a via teórica do interacionismo simbólico para informar

a sua análise. Por exemplo, Demba (2014) e Van Zanten (2001) questionam a "face oculta" do insucesso escolar (no Gabão e em França, respectivamente); Mbazogue-Owono (2011) explora as formas como os professores de biologia do ensino secundário no Gabão abordam a prevenção da SIDA; e Morrissette (2010) analisa as práticas de avaliação dos professores do ensino primário no Québec. A utilização de histórias de vida na educação data de há cerca de quarenta anos e a sua utilização é diversificada. O trabalho de Goodson e Woods, realizado em grande parte na Grã-Bretanha, é emblemático. Vários aspectos têm sido estudados através de histórias de vida: experiências de vida e antecedentes de professores e professoras; as suas condições de trabalho e estilos de vida; o ciclo de vida e fases das decisões profissionais (Ball; Goodson, 1985), e em particular a carreira das professoras (Acker, 1992); as vidas e carreiras dos professores e professoras (Goodson; Sikes, 2001); Sikes, Measor e Woods, 1985) e explorando especificamente como se torna professor (Bullough, 1997), e a reestruturação das carreiras docentes; incidentes críticos na sala de aula (Woods, 1999) e abandonar a profissão docente (Goodson, 1991; Goodson; Sikes, 2001). Podemos também acrescentar a esta lista contribuições sobre a compreensão das dimensões pessoais e emocionais do ensino (Hargreaves, 1994), bem como o estudo das relações com o conhecimento que são construídas ao longo do curso de vida e do percurso profissional (Bernard, 2014b).

Em suma, as histórias de vida permitem abordar vários aspectos da socialização dos atores sociais na educação, particularmente professores, oferecendo uma vasta gama de conhecimentos profissionais. Mais amplamente, as narrativas permitem

abordar questões relacionadas com a interpretação da construção social e política do ensino, o que pode fomentar o desenvolvimento colaborativo de novas perspectivas (Goodson, 2003). Tanto a perspectiva simbólica interacionista como a abordagem da história de vida permitem uma visão abrangente em vez de prescritiva da educação. Favorecendo um ponto de vista qualitativo, as suas contribuições distinguem-se dos estudos estatísticos e centram-se no estudo da construção do significado nas interações contextuais.

PONTOS DE ENCONTRO ENTRE AS HISTÓRIAS DE VIDA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO

Embora a metodologia da história de vida e a perspectiva simbólica interacionista partilhem raízes comuns, o trabalho a partir de uma perspectiva interacionista não emprega necessariamente histórias de vida e vice-versa. Os pontos de encontro das duas abordagens são apresentados em alguns exemplos a seguir. No trabalho de Goodson e Woods, o encontro ocorre naturalmente. Na verdade, ambos os autores fazem tanto parte da etnografia da escola, o que favorece uma abordagem interacionista, como na utilização de histórias de vida como instrumento de investigação. O seu trabalho, consistente com os seus fundamentos teóricos, adota uma abordagem abrangente; procuram construir o significado das relações e interações através do encontro de atores, recolhendo as suas palavras em estudos de campo.

A minha investigação de doutoramento é outro exemplo de onde a perspectiva interacionista simbólica e a metodologia das

histórias de vida se encontram. Durante a minha tese, na qual procurei documentar, entre outras coisas, a construção da relação com a vida entre professores de biologia de faculdades e escolas secundárias, eu optei por esta convergência. O interacionismo simbólico proporciona um quadro interpretativo que possibilita considerar o momento do encontro. Ao atribuir um estatuto construtivista à narrativa, ele permitiu que a análise fosse abordada sob a consideração de que o significado e a coerência da narrativa são construídos na interação (Bernard, 2011; 2014a).

O quadro interpretativo proposto pelo interacionismo simbólico tem em conta não só o desenvolvimento da narrativa num diálogo, mas também a sua construção num contexto que contribui para o seu significado. O significado é construído na interação e resulta dos processos pelos quais é expresso e das interações das pessoas envolvidas. O momento em que a narrativa é expressa, o local onde é recolhida, a pessoa que a solicita e as razões que dá para o fazer, fazem todos parte da disponibilidade do narrador em se "contar", em recompor suas experiências passadas.

Neste sentido, a narrativa não é "recitada" ou repetida; varia de acordo com o contexto (Dominicé, 1989; Peneff, 1990). O narrador, que conhece o resultado da sua história, seleciona os elementos que considera relevantes para transmitir o significado da história. O narrador evoca acontecimentos dando um início, um meio e um fim às representações construídas de ações passadas, por outras palavras, ele ou ela desenvolve o "instituir de uma trama" (Ricoeur, 1983). O narrador, como ator social competente, ao organizar este quadro narrativo não só lhe dá forma, mas também significado (Goffman, 1968). Isto não é feito no vácuo, mas

situa-se num contexto que contribui, portanto, para esta construção de significado. O discurso dos narradores é visto como uma construção feita em interação com a pessoa que se "conta" num contexto temporal e espacial. O investigador também constrói o significado do que o narrador expressa, compondo também com a sua própria bagagem, as suas próprias referências. De acordo com esta abordagem interativa, as narrativas são, portanto, consideradas como produções narrativas elaboradas pelo narrador em interação com o investigador e cujo significado é também construído na interação.

Esta concepção da narrativa, desde seu recolhimento até a sua interpretação, exige coerência no processo de investigação, incluindo a análise. Para tal, a proposta de Demazière e Dubar (1997) de considerar o discurso recolhido de acordo com uma postura analítica parece apropriada. De acordo com isto, as narrativas são analisadas com vista à produção metódica de sentido, ou seja, construído por/na colocação em palavras, palavras que não são "transparentes", que não reproduzem literalmente o que se está a tentar dizer, mas que resultam de um processo, de uma atividade de colocação em forma do discurso. O significado das narrativas não é obtido automaticamente, mas é construído, as palavras constituindo de certa forma a matéria-prima do significado (Demazière; Dubar, 1997).

A análise das histórias de vida a partir destas perspectivas é laboriosa e frutuosa. É doloroso no sentido em que a palavra não é utilizada para ilustrar ou restituir, sendo o trabalho do analista construir o significado. Fértil, porque visto deste ângulo, o estudo das histórias de vida mostra o seu valor heurístico na sequência

do trabalho de Thomas e Znaniecki apontando para a diversidade das suas aplicações no campo da educação.

CONCLUSÃO

A ancoragem da investigação educacional empregando a perspectiva do interacionismo simbólico e a metodologia da história de vida podem ser remontadas até ao campo da sociologia. O encontro destas duas abordagens na etnografia da escola permite um novo e abrangente olhar sobre várias questões, tais como as relações dos professores com os alunos, incidentes críticos na sala de aula e formas de lidar com eles, a análise das carreiras profissionais na educação, as satisfações e sofrimentos ligados a ela, bem como o estudo das políticas educativas e a sua aceitação ou resistência por parte dos professores. Permitem também analisar o complexo processo de aprendizagem e ensino e, segundo uma perspectiva socioconstrutivista, o papel do mediador no mesmo. As intervenções dos professores, como mediadores, e o estudo da relação com os diferentes tipos de conhecimento e a sua construção entre os estudantes estão também entre os objetos de investigação que estas abordagens podem lançar luz.

As histórias de vida e a perspectiva interacionista não se encontram apenas na encruzilhada da investigação educacional. Após este breve percurso, mostramos os pontos de encontro que os fazem "caminhar juntos". As perspectivas interacionistas e as histórias de vida podem, ainda, fecundar os estudos etnográficos da escola.[3]

3 Valorizando o contexto, como sublinha Hernández (2010), e seguindo a pista das abordagens colaborativas entre as quais assinalo, a título indicativo, o trabalho etnográfico de Hernández-Hernández e Sancho Gil (2016).

REFERÊNCIAS

ACKER, S. Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, n. 2, v. 22, p. 141-163, 1992.

BALL, S. GOODSON, I. F. (Eds.) *Teachers' lives and careers*. London/Philadelphia: Falmer Press, 1985.

BECKER, H. S. *Art worlds*. Berkeley CA: University of California Press, 1984.

BERNARD, M.-C. Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, n. 1, v. 30, p. 131-157, 2011.

BERNARD, M.-C. La 'présentation de soi': cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *Revue ¿Interrogations?* n. 17, L'approche biographique. Disponível em : http://revue- interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour, 2014. Acesso em : 26 ago. 2024.

BERNARD, M.-C. Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée. Dans BERNARD, M.-C; SAVARD, A; BEAUCHER, C. (dir.), *Le rapport aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES (p. 106-119), 2014b Disponível em : https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf. Acesso em : 26 ago. 2024.

BERTAUX, D. Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. *Rapport du C.O.R.D.E.S.,* n. 23. Paris: Centre d'Études des Mouvements Sociaux, 1976.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoámerica: Áreas de desarrollo y estado actual. *Qualitative Social Research*, n. 4, v. 7, 2006. Disponível em: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161. Acesso em: 26 ago. 2024.

BULLOUGH, R. V. Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. *In*: BIDDLE, B.J; GOOD, T.L; GOODSON, I.F. (Eds.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (p. 79-134), 1997.

CHAPOULIE, J.-M. *La tradition sociologique de Chicago*. Paris: Seuil, 2001.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Eds.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil (p. 318-322), 2002.

DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan, 1997.

DEMBA, J.-J. Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. *In*: M.-C. BERNARD, A. SAVARD ; C. BEAUCHER (Eds.) *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES (p. 20-32), 2014. Disponível em: https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

DOMINICÉ, P. Méthodologie de recherche-formation. *In*: G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie* (Tome 2). Paris : L'Harmattan (p. 57- 64), 1989.

FOUREZ, G.; MATHY, P.; ENGLEBERT-LECOMPTE, V. *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck, 1997.

FREIDSON, E. *Professionnal powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

FUGIER, P. La tradition socio-anthropologique de Chicago. *Revue ¿Interrogations?,* n. 15, Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (I), 2012. Disponível em : http://www.revue-interrogations.org/La-tradition-socio-anthropologique. Acesso em : 27 ago. 2024.

GIDDENS, A. *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France, 1987.

GOFFMAN, E. *Asiles*. Paris: Minuit, 1968.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil/Minuit, 1988.

GOODSON, I. F. Life Histories and the Study of Schooling. *Interchange*, n. 4, v. 4, p. 62-76, 1980-1981.

GOODSON, I. F. Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, n. 1, v. 21, p. 35-46, 1991.

GOODSON, I. F. The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, n. 2, v. 1, p. 129-142, 2001.

GOODSON, I. F. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, n. 19, v. 8, p. 733-758, 2003.

GOODSON, I. F.; SIKES, P. *Life history research in educational settings: Learning form lives*. Buckingham, UK/Philadelphia, PA: Open University Press, 2001.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos". *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, n. 12, p. 223-242, 1996.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1994.

HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida en el marco del giro narrative en la investigación en Ciencias Sociales: los desafío de poner biografías en contexto. *In*: HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J.M; RIVAS, J.I. (Eds.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (p. 13-22), Barcelona: Universidad de Barcelona, 2010. Disponível em: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323. Acesso em: 27 ago. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F; SANCHO-GIL, J. M. Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and Education*, v. 12, n. 2, p. 178-193, DOI: 10.1080/17457823.2016.1180542, 2017. Disponível em: https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/180613. Acesso em: 27 ago. 2024.

HUGHES, E. C. Professions. *Daedalus*, n. 4, v. 92, p. 655-668, 1963.

LE BRETON, D. *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

MBAZOGUE-OWONO, L. L'éducation à la prévention du sida: illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon. *Recherches Qualitatives*, n. 1, v. 30, p. 111-134, 2011.

MEHAN, H. The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, n. 4, v. 41, p. 245-269, 1998.

MORRISSETTE, J. Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*, 2010. Disponível em : http://sociologies.revues.org/3028. Acesso em: 27 ago. 2024.

PENEFF, J. *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin, 1990.

PLATT, J. Hughes et l'École de Chicago : Méthodes de recherche, réputations et réalité. *Sociétés Contemporaines*, n. 27, p. 13-27, 1997.

PUDAL, R. Sur la réification des collectifs': à propos de l'école de Chicago. *Cahiers internationaux de sociologie*, n. 119, p. 367-376, 2005.

QUÉRÉ, L. La vie sociale est une scène. Goffman revu et corrigé par Garfinkel. In: JOSEPH, I. ; CASTEL, R. (Eds.). Le parler frais d'Erving Goffman. Paris: Minuit (p. 47-82), 1989.

RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983. t. 1.

SIKES, P; MEASOR, L; WOODS, P. *Teacher careers: Crises and continuities*. London/Philadelphia: Falmer Press, 1985.

STRAUSS, A. L; GLASER, B. G. *Chronic Illness and the Quality of Life*. St. Louis C.V.: Mosby and Co, 1975.

WOODS, P. *L'ethnographie de l'École*. Paris: Armand Colin, 1990.

WOODS, P. L'ethnographie au service de l'éducation. *In*: A, Vásquez; I. Martínez (Eds.). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos (p. 43-72), 1999.

ZANTEN, A. van. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

APRENDENDO COM HISTÓRIAS DE VIDA — UM ESTUDO SOBRE BIOGRAFIAS E AUTOBIOGRAFIAS

Maria Margarida Machado

> elaborar a própria concepção de mundo consciente e criticamente..., participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de nós mesmos e não aceitar pacificamente que a nossa personalidade seja formada de fora. (Gramsci, 1999, p. 94).

O PERCURSO DA PESQUISA

Com o propósito de aprofundar teórica e metodologicamente os recursos de investigações nas Ciências Humanas, organizamos as leituras tomando por referência as produções que tratavam de histórias de vida, por meio de relatos biográficos e autobiográficos, e as que enfatizavam os desafios da produção do conhecimento, pela análise e sistematização de experiências.

Retomando a visão de Minayo & Minayo-Gómez (2003, p. 118), quando afirmam que "Não há nenhum método melhor

do que o outro, o método "caminho do pensamento", ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas [...]", definimos que, para esta pesquisa, o caminho trilhado foi o do estudo teórico. Do ponto de vista dos procedimentos, tratou-se de pesquisa bibliográfica para aprofundamento sobre as concepções que embasam o recurso metodológico de história de vida e sistematização de experiências, tomado pelo viés histórico. A revisão bibliográfica, todavia, envolveu trabalhos produzidos em vários campos, principalmente das ciências sociais, da antropologia e da história.

Podemos afirmar que o "caminho do pensamento" nos fez elaborar um roteiro de estudos e aprofundamentos, supervisionados pelo orientador, Professor José González Monteagudo, partindo de suas produções (González Monteagudo, 1996, 2004a, 2004b, 2004c, 2007, 2011), que nos levaram aos autores que discutiam a relação e a não relação das pesquisas realizadas, no âmbito das ciências humanas e das chamadas ciências exatas, tais como, Mills (1959), Ferrarotti (1989), Bertaux (1989a, 1989b), dentre outros. Para os estudos mais específicos sobre o recurso metodológico das narrativas, histórias de vida, biografias e autobiografias, lemos Bolívar (1997, 2002), Bolívar, Domingo & Fernández (2001), Miguel (1996), Muñoz (1992) e Ferrarotti (1990, 2010, 2011).

Ao passo que as leituras dos referenciais teóricos e metodológicos sobre histórias de vida e sistematização de experiência foram avançando, cotejamos esses estudos com a leitura de produções biográficas e autobiográficas. Retomamos, inicialmente, uma produção autobiográfica, intitulada *Tempos Interessantes – Uma*

vida no século XX, do historiador Eric Hobsbawm (Hobsbawm, 2002), que já havia sido lida há dois anos, e que possibilitou voltar o olhar de pesquisa mais para as nuanças de quem fala sobre si e de como o faz. Ainda nessa fase inicial, optamos por conhecer, por primeira vez, uma narrativa biográfica, porém não de um personagem, mas de uma família. A produção intitulada *Amor & Capital – A saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução*, escrita por Mary Gabriel (Gabriel, 2013), resultou de uma ampla pesquisa nos arquivos, sobretudo em Moscou, das cartas trocadas entre Marx e seus familiares, entre Marx e Engels, entre Engels e a família Marx.

Essa dinâmica de estudos concomitantes, entre os referenciais e as produções biográficas e autobiográficas, foi adotada nos quase nove meses desta pesquisa, período que nos possibilitou, nos estudos mais específicos de biografias e autobiografias, conhecer, em parte, Blanco White, Frida Kahlo, Pablo Neruda e Antonio Gramsci, como apresentaremos numa síntese mais à frente. Não se pode dizer que foi uma escolha totalmente aleatória, pois o interesse estava em conhecer narrativas de sujeitos históricos que, de alguma forma, tivessem enfrentado grandes desafios pessoais, que os levaram a opções afetivas, profissionais e políticas que impactaram não apenas suas vidas e de seus familiares, mas atingiram os grupos sociais aos quais se afiliavam.

A *Autobiografia de Blanco White (1988)*, que teve sua segunda edição publicada pela Universidade de Sevilha, em 1988, e a biografia desse sevilhano ilustre, publicada por Fernando Durán López (2005), cujo título é *José Maria Blanco White – o la conciencia errante,* foram as leituras seguintes desse conjunto de

produção narrativa de histórias de vida. Na sequência acessamos a biografia de Frida Kahlo, publicada primeiramente em inglês no ano de 1983, escrita por Hayden Herreira (2004), intitulada *Frida: uma biografia de Frida.* Retomamos mais um relato autobiográfico, com a narrativa encantadora de Pablo Neruda (1993): *Confieso que he vivido.*

A última biografia estudada foi de Antonio Gramsci, publicada por Giuseppe Fiori em 1966, que acessamos na edição espanhola de 2015, intitulada *Antonio Gramsci – vida de um revolucionário*, e que nos foi recomendada pelos profissionais da Fundação Gramsci, no contexto da visita à Roma em setembro, onde tive o prazer de conhecer o acervo documental e bibliográfico desse importante personagem italiano. O interesse sobre a vida e a obra de Gramsci remonta aos estudos de mestrado, no final da década de 1990, e das discussões no Programa de Pós-Graduação em Educação, desde 2004, na Linha de Estado e Políticas Educacionais, que me fez aproximar dos conceitos de Estado Ampliado e Partido, objetos de aprofundamento dos estudos de Gramsci.

Todavia, o que me fez voltar a Gramsci, nestes estudos de pós-doutorado, se deve em grande parte aos desafios vividos nos últimos dez anos, quando, orientando os trabalhos de pesquisa da Linha Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, me deparo com a aprendizagem dos trabalhadores, seus conhecimentos escolares e não escolares e os desafios de seguir aprendendo com a experiência "cotejada" pela teoria. A intrínseca relação da práxis na vida de educandos e educadores nos desafiam, enquanto pesquisadores, a sair de um certo "conforto" proporcionado pelos inúmeros estudos de caso que se processam nesse campo para

perguntar: "Mas, de que conhecimento mesmo é que estamos falando?" e "O que e como aprendem, na escola e fora dela, os jovens e adultos trabalhadores?".

O reencontro com Gramsci, no pós-doutorado, se inicia por estas indagações, tomando o autor como sujeito de aprendizagem na sua vida adulta. Como trabalhador e militante que se viu, na condição de encarcerado, em 1926, tendo que reaprender a aprender para sobreviver à condição que lhe fora imposta pela Ditadura de Mussolini, até sua morte em 1937. Para esse aprofundamento, retomamos sua produção pré-carcerária e carcerária, começando pelos seis volumes dos Cadernos do Cárcere (Gramsci, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2002b), os dois volumes dos Escritos Políticos (Gramsci 2004a, 2004b) e os dois volumes das Cartas do Cárcere (Gramsci 2005a, 2005b). Do ponto de vista da compreensão de quem foi o autor, as Cartas do Cárcere e a biografia publicada por Giuseppe Fiori (2015) foram fundamentais para a apropriação da produção de Gramsci.

ALGUMAS REFLEXÕES PRODUZIDAS A PARTIR DOS ESTUDOS

González Monteagudo (1996) afirma que, num sentido mais restrito de técnica de investigação social, o enfoque autobiográfico surge no início do século XX, com a sociologia da Escola de Chicago. Porém, o material biográfico é muito mais antigo e pode reportar-se ao século primeiro antes da era cristã, quando os chineses se utilizavam de esquemas biográficos para recons-

tituir as histórias dos sujeitos e compreender a organização social coletiva. O uso deste recurso metodológico e narrativo da reconstituição da história de sujeitos e seus coletivos se expressa em inúmeras publicações,

> La primera obra orientada autobiográficamente son las Confesiones, de San Augustín. A partir de los siglos XV y XVI comienza el género autobiográfico propiamente dicho. Entre los primeros diarios, hay que mencionar los de S. Pepys. En una época posterior, Rousseau, al escribir sus Confesines, establece el canon por el que se regirá este género literario en el mundo contemporáneo, inaugurando la llamada literatura del yo y poniendo de relieve la importancia de la subjetividad humana e el problema de la identidad personal como problema vital y existencial (p. 223).

Neste mesmo artigo, que trata dos aspectos históricos, teóricos e epistemológicos das histórias de vida, o autor destaca sua utilização, enquanto método das ciências sociais, durante décadas, no âmbito da antropologia, para estudo dos aborígenes e das tribos indígenas do norte da América. Ressalta que, da investigação antropológica, os mais frequentes das histórias de vida foram para a descrição cultural, para explicitar os processos de marginalização social de povos, seus câmbios culturais e papéis assumidos, bem como os valores identificados no processo de socialização entre estes povos.

Dos autores apresentados por González Monteagudo (1996), destacam-se as reflexões expressas por Mills (1959) sobre a necessidade de situar a investigação social, enquanto intersecção entre a história, as estruturas sociais e a biografia. As reflexões

de Mills (1959) chamam também a atenção para a tarefa política dos cientistas sociais,

> La primera tarea política e intelectual – porque aquí coinciden ambas cosas – del científico social consiste hoy en poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos. Ésta es la demanda central que le hacen los otros trabajadores de la cultura: los científicos del mundo físico y los artistas, y en general toda la comunidad intelectual. Es a causa de esta tarea y de esas demandas por lo que, creo yo, las ciencias sociales se están convirtiendo en el común denominador de nuestro periodo cultural, y la imaginación sociológica en la cualidad mental más necesaria (p. 32-33).

Este autor vai afirmar que não se pode entender de forma apropriada a vida de um sujeito sem as referências às instituições, dentro das quais sua biografia se desenvolve. Por isso, afirma que para compreender a biografia do sujeito é preciso compreender o significado e sentido dos papéis representados, e que ainda representa, nas instituições que lhe constituíram e constituem. Há aqui um indicativo da necessidade de aprofundamento desta relação indivíduo e coletividade, para compreender os elementos que se expressam nas histórias de vida.

> No puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sen referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía. Porque esa biografía registra la adquisición, el abandono, la modificación, y de un modo muy íntimo, el paso de un papel a otro. El individuo es un niño de cierto tipo de familia, un compañero

> en cierto tipo de grupo de muchachos, estudiante, obrero, presidente de un jurado, general, madre. Gran parte de la vida humana consiste en la representación de esos papeles dentro de instituciones específicas (Mills, 1959, p. 174).

Outro aspecto, que nos pareceu relevante, trata-se da apropriação dos estudos biográficos e autobiográficos pelo campo da história, denominada em muitos casos como história oral. É também nesse artigo de González Monteagudo (1996) que são feitas várias indicações de aprofundamento de autores do campo da História, tais como Bertaux (1989a, 1989b), Pineau e Marie-Michèle (1983) e Ferrarotti (1990). Particularmente, chamou-nos atenção, para aprofundamento desta pesquisa, as abordagens de Ferrarotti, como indicadas abaixo,

> Apoyándose en la idea de Marx de que la esencia del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales y los argumentos de Sartre sobre la praxis humana dialéctica, Ferrarotti afirma que *una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales* [...] La *praxis humana totalizante* (noción que Ferrarotti toma de Sartre) es una visión activa no pasiva, dialéctica y no mecanisista ni determinista, que permite superar las visiones sesgadas de lo social. Esta noción tiene implicaciones epistemológicas importantes. La *dialéctica entre el sujeto y lo objeto* provoca que el objeto del conocimiento no sea el otro, sino la interacción imprevisible y recíproca entre observador y observado (González Monteagudo, 1996, p. 228).

Com base nessa perspectiva de práxis humana totalizante, Ferrarotti (2010) faz uma análise crítica dos usos e apropriações

dos métodos biográficos e advoga a necessidade de uma renovação destes, com a retomada de aproximação entre o que ele chama de materiais primários, narrativas autobiográficas recolhidas por um investigador na relação direta com o sujeito da pesquisa, e a sua subjetividade. Afirma ainda que

> Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se "a essência do homem [...] é, na realidade, o conjunto das relações sociais" (Marx, VIª Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social (Ferrarotti, 2010, p. 44).

A relação entre as narrativas individuais, que se produzem a partir do social, segundo Ferrarotti (2010), explicitam o fato de que um acontecimento, na vida de um sujeito, é sempre a síntese de várias experiências vividas a partir de uma interação social. Apanhar o sentido produzido por essa interação é o desafio da análise sociológica de uma narrativa, por isso, além de uma questão conceitual e teórica, o uso das biografias implicam numa questão metodológica: ultrapassar a lógica mecanicista e o quadro lógico-formal que caracterizam a epistemologia científica dominante.

> Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade e historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa visão dialética capaz de compreender a "práxis" sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social [...] Razão dialética e, portanto, alheia a todos os "ocasionalismos", capaz de uma abordagem da especificidade "lógica específica do objeto específico" (Marx) – capaz de não reduzir o concreto a uma construção conceitual, capaz de "subir do abstrato ao concreto" (Marx) (Ferrarotti, 2010, p. 49-50).

Aprofundando as implicações epistemológicas que vão ser anunciadas nas reflexões de Ferrarotti (1990), encontramos sua defesa sobre a opção metodológica dos pesquisadores,

> Las técnicas no son teóricamente indiferentes. No son neutras. No constituyen una especie de zona franca ni pueden considerarse intercambiables, o sea, aplicables con indiferencia a cualquier problema. Las cuestiones de las que se ocupa el análisis sociológico son cuestiones condicionadas históricamente. Exigen la regulación de los instrumentos técnicos de investigación. Es necesaria una aclimatación crítica que va más allá de los supuestos procedimientos metodologicamente neutros. Sólo una metodología dividida puede escapar al peso de los valores implícitos, precisamente *built–in*. Pero el precio es alto. Coincide con la pérdida de la conciencia histórica de los

> problemas. Implica la planificación de la investigación. Se vuelve una irresponsable cuantificación de lo cualitativo. Se produce una curiosa inversión de las prioridades. La medición exacta se arroga el rol cognoscitivo fundamental mientras que su función es en primer lugar instrumental, subordinada y doméstica respecto a las hipótesis orientadoras generales y a las específicas hipótesis de trabajo. Al final todo se sabe, con gran precisión, pero no se sabe más alrededor de qué cosa y por cuál motivo. Junto a la conciencia histórica hemos perdido el sentido del problema. La investigación gira en falso. En el mejor de los casos confirma especulativamente los datos del existente. No llega instrumentalmente a englobar la dinámica de desarrollo de los fenómenos y el sentido de la dirección del movimiento histórico, la naturaleza y el ritmo del cambio social (Ferrarotti, 1990, p. 172).

A essa compreensão de que é necessário ao cientista social assumir metodologias que contemplem uma visão crítica em seu próprio trabalho investigativo, o autor ainda acrescenta a necessidade do rigor nessa concepção de pesquisa,

> A mi juicio la caída en el psicologismo o en desviaciones para literarias hay que imputarla a una carente contextualización. Esta requiere un conjunto de conocimientos históricos, políticos y culturales que consientan la construcción de un cuadro ambiental, social y familiar en el que el dato biográfico se inserte y respecto al cual reaccione. La relación de recíproco condicionamiento a la que dan lugar el texto y el contexto carece de un polo y gira inevitablemente sobre sí misma y

> se transforma en incomprensible si la contextualización no ha sido realizada con suficiente rigor (Ferrarotti, 1990, p. 200-201).

A expressão dessa preocupação sobre compromisso crítico e rigor investigativo vai fazer com que Ferrarotti (1990) se posicione sobre os métodos biográficos e a responsabilidade dos cientistas que os empregam,

> El investigador que emplee las historias de vida está obligado a seguir el ejemplo de los clásicos y a construirse los instrumentos de investigación en la práctica misma de la investigación, en el contacto directo con los problemas de los que ha decidido ocuparse. En este sentido, hay que afirmar que los métodos cualitativos son accionados por una intención científica cognoscitiva, pero que su justificación última reposa esencialmente en una opción metateórica de naturaleza moral que hace referencia a una concepción de la ciencia como empresa humana, tendiente a resolver problemas y preguntas de la sociedad, fundada en una actitud de respeto y escucha hacia las personas, que son fin y valor en sí y que no pueden ser usadas instrumentalmente ni siquiera con objetivos de conocimiento sin correr el riesgo de "objetivarlas", o sea negarlas como personas. El investigador tiende a defender su status de profesional en el sentido propio, o sea restringido, de la investigación (Ferrarotti, 1990, p. 177-178).

Corroborando com essas reflexões de Ferrarotti, encontramos interlocução com pesquisadores espanhóis que vão analisar, na realidade de seu país, como as pesquisas que se apoiam nos suportes teóricos e metodológicos das pesquisas biográficas,

autobiográficas e de sistematização de conhecimentos por meio desses. Bolívar (2002) reafirma a necessidade de considerar as especificidades do campo das ciências humanas, quando se analisa a realidade a partir de narrativas de história de vida,

> Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan [...] La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una intriga narrativa (Bolivar, 2002, p. 50-52).

Outra parte significativa das análises sobre as pesquisas biográficas e autobiográficas, feita por espanhóis, foram acessadas a partir do periódico *Cuadernos Metodológicos*, do Centro de Investigações Sociais (CIS) de Madrid, em especial nos cadernos n. 5 e n. 17, onde podem ser encontradas as questões formuladas e as tentativas de respostas desses investigadores acerca dos métodos biográficos e autobiográficos.

Muñoz (1992), no caderno n. 5, inicia sua reflexão tratando do uso das histórias de vida nas ciências sociais como uma opção do humanismo *versus* positivismo, e segue, no segundo capítulo,

com reflexões sobre a perspectiva histórica do uso do método biográfico na antropologia social e na sociologia. Estes dois capítulos introdutórios encaminham o leitor para a questão central da publicação que é apresentar, do ponto de vista deste autor, as vantagens e os inconvenientes que cercam o uso dos relatos de vida nas pesquisas.

Algunas de las principales ventajas son éstas:

1. Posibilita en las etapas iniciales de cualquier investigación la *formulación de hipótesis*, debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de su testimonio, que nos permite conocer cómo opera en un caso concreto la correlación causal entre variables;

2. Nos introduce en profundidad en el universo de las *relaciones sociales primarias*. A través del relato de vida podemos desplazar fácilmente nuestro foco de análisis hacia las relaciones familiares, hacia las pautas de formación y funcionamiento de las relaciones de sociabilidad (pandillas, grupos de bar, relaciones de vecindaje, asociacionismo), o hacia las relaciones entre compañeros de trabajo (laborales y extralaborales);

3. Nos proporciona un *control* casi absoluto de las variables que explican el comportamiento de un individuo dentro de su grupo primario, que representa el nivel esencial de mediación entre el individuo y la sociedad. Este control se puede ejercer, no solamente a través de la narrativa del sujeto biografiado, sino que puede complementarse con las declaraciones de las personas que constituyen este entorno social inmediato, utilizando la técnica de los relatos de vida cruzados;

4. Nos *da respuesta a todas las eventuales preguntas* que pudiéramos formular a través de encuesta, entrevista o cualquier otra técnica de campo (con excepción, en la mayor para te los casos, de la *observación participante*), debido a la minuciosidad y el detalle con el que recogen todas las experiencias vitales, así como las valoraciones y cosmovisión del individuo;

5. En los *estudios de cambio social, el relato biográfico constituye el tipo de material más valioso* para conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no sólo del individuo, sino de su grupo primario y del entorno social inmediato;

6. En cualquier tipo de estudio sirve de *control* de las perspectivas *etic y macro*, pues aporta el contrapunto de su visión *emic y micro;*

7. Muestra *universales particulares* longitudinalmente, ya que integra esferas sociales y de actividad diferentes (familia, trabajo, amistad) y, a la vez, presenta trayectorias concretas y no abstracciones estructurales;

8. El uso de *relatos de vida paralelos*, constituyendo una muestra representativa respecto a nuestro universo de análisis, sustituye a la mejor encuesta o batería de entrevistas;

9. En la *etapa de conclusiones,* en cualquier tipo de investigación, la realización de una o varias entrevistas biográficas nos sirve como un eficaz control de los resultados;

10. En la *etapa de la publicación de los resultados* de una investigación, la historia de vida es la

mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente e las características del universo estudiado.

[...]

Algunos de los inconvenientes pueden ser éstos:

1. La dificultad práctica, que a veces puede llegar a ser extrema, de *obtener buenos informantes*, dispuestos a colaborar y provistos, además, de una buena historia que contar;

2. La dificultad para *completar los relatos biográficos iniciados*, bien por cansancio del informante, por problemas en la relación con el investigador o por cualquier otra circunstancia aleatoria;

3. La dificultad de *controlar la información obtenida,* si no es mediante observación participante, la realización de *relatos biográficos cruzados* (con individuos del ámbito social del ego estudiado), o, como mínimo, por medio de realización de catas que permitan validar la veracidad de puntos concretos del relato biográfico, por medio de entrevistas a terceras personas;

4. Uno de los principales peligros, muy común entre los científicos que utilizan esta técnica, es pensar que el *relato biográfico habla por sí mismo*, renunciando consecuentemente al análisis en profundidad de la narrativa recopilada;

5. El peligro de la *impaciencia del investigador*, debido a la lentitud o morosidad del sujeto, que suele suponer una presión indebida hacia éste o, lo que es peor, un excesivo direccionismo en las sesiones de encuestas, lo que puede acabar totalmente con la fiabilidad del método;

6. El peligro de la *seducción que produce un buen relato biográfico*, lo que puede significar que el árbol no nos deje ver el bosque. A menudo suele ocurrir que una "buena historia" no es ni la más válida, ni la más representativa (suponiendo claro está que como mínimo sea fiable). A no ser que el objetivo manifiesto de una investigación sea, propiamente, la confección de una *historia de vida*, el criterio principal para la selección de relatos biográficos, para incluir en el material a analizar, es que se ajusten a los criterios de validez (es decir, adecuación a los objetivos temáticos de la investigación) y de representatividad (esto es, que el relato corresponda al tipo de persona que ejemplifica un determinado tipo social, previamente definido);

7. También es peligroso el caso opuesto: el *exceso de suspicacia* o de actitud crítica respecto a nuestro informante; es decir, pensar constantemente que nos está dando gato por liebre. Esta actitud puede echar a rodar toda la labor realizada o, tal vez, puede implicar una situación a la que comentamos en el punto 5 (el excesivo direccionismo de la encuesta);

8. El mayor de los peligros en la utilización de los relatos de vida es la *fetichización del método biográfico*; es decir, pensar que con uno o varios buenos relatos ya tenemos toda la información y todas las evidencias necesarias para pasar a un buen análisis y llegar a conclusiones válidas sobre un determinado problema social. No hay que sobreestimar lo que el método en sí nos puede proporcionar. Por otro lado, es evidente que la

propia localización de informantes y la interacción con ellos (antes, durante y después de las entrevistas) significa una inmersión en el medio social al que éstos pertenecen, con lo que en la práctica estamos plenamente sumergidos en una situación de observación participante. Lo que es más importante retener es que, muy frecuentemente, las informaciones más cruciales, las pistas más significativas para una investigación, las obtenemos en esas situaciones de distensión posteriores a la realización de una sesión formal de encuesta. Esos momentos de charla informal, frente a una cerveza o a un café, son tan importantes como la encuesta en sí misma;

9. Una de las situaciones más frecuentes, entre los científicos sociales noveles o entre los estudiantes, es saber qué hacer con los cientos de páginas resultantes de una encuesta biográfica. Hay que tener prevista y resuelta esta etapa de la investigación antes de meternos de lleno a la recogida del material [...] existen varias elaboraciones posibles del material biográfico, que dependen de las características del propio material, así como del tipo de problemática teórica que hayamos planteado y, también claro está, del tipo de universo social estudiado;

10. Por lo que respecta a la presentación de los resultados de una investigación basada e relatos biográficos, es frecuente que el investigador opte por incluir, total o parcialmente, la transcripción de unas narrativas que tanto le ha costado conseguir. Hay que ser cauto a la hora de decidir la forma de presentación. El uso más frecuente de las

> narrativas biográficas en la composición del texto final del informe científico es doble:
>
> a. La inclusión de la transcripción literal en forma de anexos, para ilustrar el análisis previo y también para mostrar la fiabilidad del procedimiento seguido;
>
> b. Utilizar la técnica de citas en la composición del texto del informe, intercalándolas constantemente para apoyar las informaciones analíticas o interpretativas del autor (Muñoz, 1992, p. 45-47).

Miguel (1996), tratando sobre a escrita de auto/biografias, no *Cuadernos Metodológicos* n. 17, vai enfatizar o uso dessa técnica de investigação na sociologia, começando com a apresentação dos desafios para escrever auto/biografias, mantendo a relação entre coerência e causalidade. Discorre sobre as dúvidas teóricas e os problemas metodológicos que considera mais relevantes para as investigações que optam por escritas auto/biográficas, deixando uma reflexão aos leitores quando distingue as que podem ser consideradas "espelho" e as que podem ser consideradas "janelas".

> Las auto/biografías pueden ser consideradas como espejos o como ventanas. Algunas auto/biografías son ventanas que permiten contemplar o entender el mundo real, y a través de las cuales se puede conocer mejor la realidad social. Son experiencias colectivas, normalmente de una clase o un grupo social determinado. Representan un método de exploración, una ventana abierta a la realidad. Otras auto/biografías son espejos, es decir métodos de autoexpresión, de entenderse a sí mismo, o de entender a seres queridos o cercanos. No

> pretenden ser el banderín de un grupo social, ni testimonio de una historia social o colectiva, sino un retrato (más o menos intimista) de la persona que escribe (Miguel, 1996, p. 49).

Essa distinção entre *espejo y ventana* pode ser evidenciada nas leituras que foram feitas nessa pesquisa, de autobiografias e biografias, e que serão apresentadas na próxima parte deste texto. Todavia, cabe reconhecer que para os fins de uma análise histórica encontramos as duas possibilidades em ser espelho e janela, nas autobiografias lidas, sendo que nas biografias, por mais que o foco seja da compreensão do mundo a sua volta, também é possível apreender, de forma muito especial, algumas características próprias de cada biografado.

O que fica evidente, nas pesquisas divulgadas nesses números dos *Cuadernos Metodológicos* é que, para os investigadores das ciências sociais, a avaliação contínua dos processos metodológicos utilizados nas pesquisas biográficas e autobiográficas é fundamental para que as vantagens relacionadas a utilização desses, de fato se concretizem, mas sobretudo para buscar a superação dos limites impostos, pela implementação de técnicas e pelo tratamento das informações recolhidas, no processo de investigação. Isso vai ficar evidente, por exemplo, nas investigações realizadas na educação como veremos.

Outro aspecto destacado pelos pesquisadores, que vêm se dedicando aos trabalhos biográficos e de sistematização de experiências, é quanto à postura dos investigadores frente aos seus sujeitos de pesquisa. Ferrarotti (1990) assim sistematiza,

> Teniendo en cuenta que el cuadro de las relaciones entrevistado –entrevistador queda como uno de los problemas más difíciles del método biográfico, me parece plausible que haya tratado de esconder, a mí mismo y al lector, los efectos del proceso de investigación sobre mí y sobre mis actitudes. He tratado de escapar a las consecuencias de la interacción.
>
> Es obviamente más fácil teorizar la que vivirla [...]
>
> El método de las historias de vida es extremadamente sincero – y peligroso – porque nos obliga a descubrirnos, porque no permite esconderse detrás de pretensiones científicas y neutralidades instrumentales supuestamente objetivas (Ferrarotti, 1990, p. 183-185).

Em sua síntese sobre essa interação entrevistado – entrevistador, o autor volta a reforçar que é necessário um pacto entre ambos, criando um respeito mútuo, para que o resultado da dedicação empreendida no processo de investigação seja assumido como resultante dessa relação que se estabeleceu. A cumplicidade necessária nesse processo e o que dela pode resultar voltam a ser destacados em outra publicação de Ferrarotti (2011), quando este enfatiza, mais uma vez, a contribuição do trabalho com histórias de vida para a própria História.

> La historia de vida puede ser vista, desde esta perspectiva, como una contribución esencial a la *memoria histórica*, a la inteligencia del contexto. Sin embargo, ligar texto con contexto no es tarea sencilla como parece a primera vista. No se trata sólo de un asunto de aproximación de datos, más o menos pertinentes.

> [...] En efecto, la memoria es una realidad plural, dinámica, proteiforme. Más que una realidad dada, fijada, se trata de un magma, de un proceso. Es cierto que no se le puede considerar como una placa pasiva que registra – de forma neutra, notarial, desde lo externo–nuestras experiencias. Es reactiva, huye al control puramente lógico. Es enigmática, en ocasiones puntualiza en la reconstrucción de los particulares hasta la crueldad, a veces de repente bloqueada, apagada, perdida en un vacío turbio.
>
> [...] La vinculación entre texto y contexto comporta la descomposición del concepto de contexto según una triple directiva:
>
> a) Contexto en el sentido *histórico*, con su peculiar dificultad en el relacionarse con la memoria individual, no sólo en el sentido de un presunto "abuso" de la memoria que groseramente es equiparada a una suerte de *magazzine* de información fragmentaria, sino de un "horizonte histórico" en el sentido de "ámbito problemático";
>
> b) Contexto en el sentido *evocativo* y *recreativo*;
>
> c) Contexto en el sentido de *cuadro objetivo socioeconómicoestadístico*, en el cual el acercamiento numérico es, por supuesto, fundamental (Ferrarotti, 2011, p. 108-113).

Nesses estudos preliminares sobre os métodos biográficos, autobiográficos e de sistematização de conhecimentos a partir das histórias de vida, sobretudo a partir Ferrarotti e Muñoz, voltamos nossas reflexões para a utilização desses recursos no campo educacional. A primeira constatação foi a de que sua utilização,

no campo das ciências humanas, é bem mais antiga do que sua chegada às investigações próprias do campo educacional, segundo González Monteagudo (2007), que só vai se dar a partir dos anos 80 do Século XX.

> Con un enfoque biográfico se han estudiado importantes aspectos de la educación formal: los estudiantes, los educadores, el curriculum, el aprendizaje adulto, el cambio y la innovación educativos, el liderazgo, el tiempo y el espacio escolares, etc. Un relieve particular ha tenido los estudios sobre los docentes: vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y las reformas, desarrollo del curriculum, formación permanente y desarrollo profesional (González Monteagudo, 2007, p. 91).

Dos autores citados, analisamos, principalmente, as publicações de Bolívar (1995, 1998, 1999, 2000, 2002), onde percebe-se uma preocupação com as investigações biográfico-narrativas no campo educacional, sobretudo como estratégia de formação dos professores, como instrumento de reconstituição da história das instituições escolares e da profissão docente, e como mecanismo para compreensão da epistemologia de uma investigação curricular.

> Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso,

> que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolivar, 2002, p. 45-46).

Em uma publicação dedicada à investigação biográfico-narrativa na educação, Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández (2001) apresentam uma série de reflexões sobre o enfoque e a metodologia deste tipo de pesquisa. A primeira parte dessa publicação aborda as bases teóricas do enfoque narrativo, destaca sua relevância para as pesquisas em educação e os fundamentos filosóficos e epistemológico da narratividade. Em seguida, traz o marco metodológico desse processo investigativo, destacando os problemas que precisam ser considerados ao optar por essa metodologia, avançando para reflexões sobre como nos aproximamos dos dados e como se faz a análise de dados (auto) biográficos. O livro apresenta, em sua última parte, as aplicações das narrativas biográficas, suas formas e usos na área da educação, a partir das pesquisas realizadas com os professores.

A elaboração das reflexões apresentadas nessa publicação dialoga com vários outros pesquisadores do campo, inclusive com posições críticas em relação às pesquisas já divulgadas. Criticando as pesquisas de Connelly y Clandinin, os autores afirmam que

> No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado. El enfoque narrativo tiene el grave peligro de limitar la visión y, con ello, al permanecer presa de sus propios límites, de imposibilitar cualquier cambio [...] Es preciso suplementar las narrativas

> personales con un proceso crítico que conduzca a los profesores a darse cuenta (y actuar) en estas dimensiones fuera del aula (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 130).

Estas reflexões nos fazem retornar ao que já fora dito da necessidade de estarmos atentos quando assumimos os referenciais teóricos e metodológicos de investigação com base em narrativas de vida, sejam biográficas ou autobiográficas, quanto à relação objetividade/subjetividade, individual/coletivo, realidade/aparência, memória/história, reprodução da realidade/intervenção na realidade. Todas estas são questões complexas, que me fazem voltar às inquietações iniciais dessa pesquisa de pós-doutorado e tentar compreender o que todas as reflexões trazidas por pesquisadores no campo das pesquisas (auto)biográficas podem contribuir para entender a fala dos trabalhadores e trabalhadoras da EJA que retornam tardiamente ao seu processo de escolarização.

Está claro, após esta análise de autobiografias ou das histórias de vida, enquanto recurso metodológico, do potencial em aprofundar a compreensão dos aspectos individuais e coletivos da constituição dos sujeitos. Como o próprio historiador Hobsbawm (2002) já afirmava, em autobiografia, fazendo uma adaptação da frase de Karl Marx para expressar que uma escrita desta natureza é capaz de revelar a história do mundo, dando forma a experiência do indivíduo, nos seguintes termos

> os homens fazem [suas vidas], mas não [as] fazem como desejam, não [as] fazem nas circunstâncias escolhidas por eles, e sim nas circunstâncias diretamente encontradas, proporcionadas e transmitidas pelo passado; poder-se-ia acrescentar: e pelo mundo à volta delas (Hobsbawm, 2002, p. 11-12).

Nesta afirmação de que há, de fato, um contínuo entre passado e presente que constituem os sujeitos, muitas indagações nos levaram à necessidade de compreender, ou melhor, apreender, esta constituição. O que fica cada vez mais claro, nos estudos realizados com educandos e educadores da EJA, é que suas histórias de vida, sobretudo expressas nas narrativas sobre família, experiência de escolarização e memória da realidade vivida no campo do trabalho e emprego, têm forte influência sobre suas concepções e atitudes, frente aos desafios postos pelos processos de ensino aprendizagem. Marcam um jeito de ensinar e aprender e, por vezes, são fatores limitantes para o avanço da produção de conhecimento destes sujeitos, quer seja ele educando ou educador, por isso, a necessidade de compreender os determinantes expressos nestas falas, o que se espera poder alcançar com uma melhor percepção de como analisar autobiografias e histórias de vida.

As potencialidades de análise das falas dos sujeitos podem ser evidenciadas, por exemplo, nos depoimentos dos professores e alunos, colhidos ao longo dos últimos dez anos de pesquisa que realizamos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, desde a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Num dos eventos de avaliação do Proeja, denominado Diálogos Proeja, em 2010, assim se posiciona uma Professora de Língua Portuguesa e Literatura

> A questão da *formação integral* ressurge no Proeja de forma muito acentuada e resgata o espaço de discussão pública de educação profissio-

nal de formação ampla. *O Instituto* não deve se isentar dessa discussão, tendo que se levar em conta todas as mediações possíveis e imagináveis dentro da educação, tem que se levar em conta que qualquer educação é para adentrar no mercado de trabalho, mesmo os filhos da burguesia. A questão é que nós somos um país de excluídos e não temos o direito político de nos isentarmos de tentar fazer propostas sérias de mudança. O que que acontece com o Proeja: o Proeja resgata uma discussão que estes Institutos e todos os outros têm que resgatar, é claro que existem *professores com uma visão ampla de historicidade, de conjuntura, de formação sociológica*... Porém, em sua grande parte as instituições carregam uma formação técnica e pragmática, de subserviência do trabalhador as leis de mercado. E tem como mudar esse quadro sem uma *formação ampla em outros moldes*? Não tem. Por que que estamos em um Instituto como esse e tão pouco envolvimento? Por que estamos nesta situação? Porque, a maioria dos meus pares teve uma excelente formação técnica, mas ou se apartaram, ou não receberam na sua própria formação, condições objetivas de pensar a educação no que ela tem de mais caro, que construir a emancipação do homem e da sociedade. Vemos essa resistência absoluta, para que os cursos pensem o Proeja como uma possibilidade real, por que é da formação desses professores. Nós precisamos de uma nova concepção de educação dos educandos, para dar conta dessa demanda. Para isso nós podemos fazer *parceiras com os sistemas municipais e estaduais*, para trazer essa formação

> para dentro dessas instituições, essa resistência não se justifica do ponto de vista da demanda, é da condição dessa sociedade. Eu faço um apelo aos professores dessa forma, que procurem se formar e informar sobre as demandas desses cursos, sem baratear as discussões e a formação dos alunos (informação verbal, grifo nosso)[1].

Nesse depoimento da professora, que atua há dez anos no Proeja, há um conjunto de questões que nos indicam caminhos possíveis para compreender melhor o papel dos institutos federais na formação integral dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que advoga pela necessidade de uma formação dos professores que seja compatível com as exigências de um curso que pensa a formação integral. Isso corrobora com as várias reflexões apresentadas pelos pesquisadores espanhóis, quando destacam os principais campos de investigação biográfico narrativa em educação.

Os depoimentos dos alunos do Proeja também nos fazem identificar esse potencial na investigação biográfico narrativa, para pensar o currículo, a gestão da instituição e a relação professor-aluno:

> Vejo o Proeja como um privilégio, porque hoje nós damos conta de debater, de estarmos aqui dentro deste auditório e *saber reivindicar nossos direitos* dentro do serviço Proeja e, vendo a vida de Manuel, é um pouco da vida de cada um de nós na verdade. Eu vejo que neste momento para que pudéssemos olhar para o horizonte e ver ele nós tivemos que subir em ombros de gigante e *nossos gigantes são vocês*, hoje o Proeja é visto

1 Fala da profa. Kênia (IFG) no evento Diálogos Proeja, em 2010.

como a nossa segunda casa e aqui somos bem acolhidos. Eu comecei fazer a EJA em uma escola municipal e deixei, vim para o Proeja, eu passava por esta instituição e falava "será que um dia vou estar aqui", e *hoje eu estou aqui nesta instituição com muitos horizontes* em poder dar continuidade ao meu processo e prestar vestibular e como eu me sentia um peixe fora d'água, eu não daria conta de falar tudo isso se eu não tivesse o apoio de todos aqui *da instituição que nos abraça*. O Proeja tem que ter segmento, tem que continuar e muito mais forte, que esta seja a primeira, mas de muitas outras que virão (informação verbal, grifo nosso)[2].

Achei interessante ver vocês falarem que o sujeito da EJA é negro, pobre... vocês podem estar falando de mim! *Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e fala no corredor "lá vai o velho da EJA"*; é encarar os professores; é todos os dias ter que pegar duas conduções e chegar em casa meia-noite e ser assaltada, como aconteceu com algumas colegas minhas durante este período; é não jantar, é assistir aula com sede muitas vezes; deixar os filhos sozinhos, como tem muitas amigas minhas que deixam, para poder vir estudar; é interessante ver vocês sentados discutindo isso. *Essa sala é boa,* tem ar-condicionado, muito confortáveis as cadeiras. Muitas vezes as cadeiras que nós sentamos não são confortáveis, assistimos aula com a cabeça doendo, passando mal por causa de alguma coisa, por falta até de

2 Fala de Alessandra, aluna do Proeja do curso Técnico em Serviços de Alimentação, quinto período.

alimentação, *este aluno que vocês estão discutindo é uma pessoa de verdade*, é um trabalhador que sofre para estar naquela sala de aula. Vocês se aplicam muito como professores, mas o aluno também se aplica muito.

Recentemente *eu aprendi a gostar de Machado de Assis,* que eu odiava porque eu não entendia. Eu aprendi a gostar de Shakespeare, pela primeira vez eu gostei de Romeu e Julieta, que eu também não gostava. Recentemente *eu pude ensinar* minha filha a fazer uma redação e, mais recentemente, eu a ajudei a passar no vestibular da Universidade Federal, ela agora está cursando farmácia. Então, isso aqui *não é só da instituição*, não é só estatística, é realidade, é sofrimento, é dia a dia. O Tião, que já deu aula para a gente em todos os períodos, sabe muito bem como chega um aluno na sala de aula, tem dias que uma quer matar a outra de tão nervosa. Mas esse trabalho não é só estatístico, são pessoas. *Eu luto muito pelos meus colegas,* eu vou atrás, vou à coordenação, vou à Jaqueline, eu corro atrás de tudo que eu posso para poder ajudar os meus colegas. É um trabalho árduo do professor, mas não se esqueça do aluno, também é doído, então, *quando acha professores como o Tião, o Adolfo e a Kênia não têm como não se apaixonar*. O Tião gosta dos alunos, mas ele tem um jeito de fazer a mulherada calar a boca para ouvir, isso não é fácil. Então parabéns para vocês e muito obrigado por estarem neste trabalho (informação verbal, grifo nosso)[3].

3 Fala de Marinelza, aluna do Proeja do curso Técnico em Serviços de Alimentação, quarto período

Muitas das expressões de alunos e professores do Proeja do IFG reforçam a perspectiva de que as concepções que orientam a análise de histórias de vida, após o aprofundamento teórico e a compreensão dos recursos e meios para sua interpretação, possibilitarão a retomada do material disponibilizado nos últimos anos de pesquisa, que reúnem entrevistas, memoriais e depoimentos de educandos e educadores de EJA, nas diferentes instituições da rede pública em Goiânia, para a produção de novas análises. Muito desse material de pesquisa foi analisado através de estudos de caso, o que nos remete a refletir se conseguimos fazer uma análise consequente, do ponto de vista teórico e metodológico, do conhecimento produzido a partir deles. A retomada desse material pode contribuir para refletirmos até que ponto as próximas pesquisas não deveriam levar em conta o acúmulo já existente em relação às metodologias biográficas:

> Las metodologías biográficas de "relatos/historias de vida" dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, y posibilitan también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que supone la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. La historia de vida profesional, en la medida que ha transcurrido en un centro escolar, saturada con otras historias de vida paralelas, en un "relato polifónico", expresa y permite comprender la historia institucional del centro escolar; tanto para orientar sus proyectos a partir de la asunción de los determinantes de su propia historia, como para reapropiar el saber adquirido en su "memoria implícita" (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 257).

Embora os depoimentos colhidos nas diferentes pesquisas de estudos de caso que foram realizadas pela rede de pesquisa da FE/UFG ligada a EJA integrada a Educação Profissional e ao Centro Memória Viva, nos últimos dez anos, não se configurassem em estratégias de pesquisa auto/biográficas e de sistematização de experiências, entendemos que será importante para a retomada desses depoimentos o aprofundamento das críticas apontadas pelos autores estudados, até o momento, e que as reflexões teórico-metodológicas apresentadas, no campo das pesquisas sociológicas e históricas, nos desafiam a uma melhor definição dos que se espera alcançar com as pesquisas com professores e alunos trabalhadores.

Essa fase final dos estudos, após avançar nos referenciais teóricos e metodológicos sobre as narrativas/histórias de vida e voltar aos depoimentos que nos foram dados pelos professores e alunos da EJA, me fez retornar a Muñoz (1992), quando destaca as vantagens e os inconvenientes que cercam o uso dos relatos de vida nas pesquisas. Há uma necessidade de rever o que fazemos com as falas dos sujeitos nos inúmeros estudos de caso, que temos publicado ao longo dos últimos anos.

Alguns dos inconvenientes destacados por esse autor nos possibilitam perguntar acerca do que nós investigamos: como obter bons informantes e uma boa história que contar? Como vencer as dificuldades para completar os relatos biográficos iniciados? O que fazer para controlar a informação obtida do biografado e da realização de relatos cruzados? Que análises em profundidade da narrativa transcrita se pode fazer, já que o relato biográfico não fala por si mesmo? Como controlar a impaciência do investigador?

Como escolher relatos biográficos para análises que se adéquem aos objetivos da pesquisa e isto não se configure em um excessivo direcionamento na pesquisa?

Enfim, as narrativas, os depoimentos, as entrevistas podem ainda, se analisadas detidamente, contribuir para chegarmos mais próximo daquilo que tanto se advoga em EJA: compreender as especificidades de ser e aprender dos trabalhadores, na sua individualidade e coletividade, para com isso pensar o processo ensino aprendizagem de uma maneira mais consequente. Este estudo de aprofundamento no uso da História de Vida, enquanto recurso metodológico, poderá contribuir para a retomada da análise deste material acumulado pelas pesquisas de nossa rede, bem como reorientar do ponto de vista metodológico as novas pesquisas que seguirão sendo realizadas no Centro Memória Viva.

CONCLUINDO A PARTIR DOS ESTUDOS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS

Após o estudo realizado, a primeira constatação que precisa ser reiterada, porque sabemos que não se trata de uma descoberta inédita, é da complexidade que é pensar a realidade a partir de produções auto/biográficas. Tanto a realidade do sujeito que está se colocando a partir de sua própria narrativa, quanto da visão que quem o apresenta nas produções biográficas. Os olhares que se produzem de ambas as formas de apresentação dos sujeitos serão sempre incompletos, pois não é possível apanhar a realidade na sua totalidade, tendo em vista que o olhar que retrocede sobre essa é sempre uma reinterpretação. Isto não invalida as apren-

dizagens que podem ser feitas, pois o exercício de aproximação entre as falas dos sujeitos que narraram sobre si ou sobre a vida do outro, e o fatos acontecidos, no contexto de vida desses sujeitos biografados, também apontam chaves interpretativas da realidade que os constituiu.

Nesse sentido, o trabalho de elaborar uma autobiografia ou uma biografia, como já apontavam os autores retomados na primeira parte desse relatório, é sempre um trabalho que resulta num contato individual com o biografado, e coletivo com os principais interlocutores de sua história. Essa narrativa precisa ser contextualizada, quanto ao tempo histórico que vai abarcar e precisa, ainda, levar em conta a intencionalidade do narrador ou do sistematizador das narrativas, quando se tratar de um trabalho biográfico. Isto significa que as expectativas em torno desse recurso metodológico podem diferir em muito se o olhar sobre o material recolhido for do interesse de um cientista social, de um antropólogo, de um historiador, de um cronista literário ou de um psicólogo.

Para os fins dessa pesquisa, tendo como interesse primordial compreender como se conhece o sujeito pelas suas narrativas, pelas narrativas construídas a partir de sua história, ou ainda pela sua produção intelectual, como no caso das produções de Antonio Gramsci, identificamos uma série de desafios a serem considerados no momento de optar por estas estratégias como recursos metodológicos. Além de considerar que serão sempre estudos de indivíduos e dos coletivos que os constituíram, há que se considerar os tempos de espaços possíveis para que a investigação se processe. Para tanto, os objetivos que se almejam

alcançar precisam estar muito bem definidos, ou se correrá o risco de se perder num emaranhado de depoimentos e pesquisas de contexto, sem saber muito bem o que fazer com tudo isso.

Olhando de forma mais geral para os três textos autobiográficos estudados, é perceptível a diferença entre a natureza da construção narrativa de cada uma delas, em função dos seus principais interlocutores. Blanco White informa ao amigo a quem dedica a autobiografia que sua intenção era deixar claro quem ele era e tudo o que viveu; Hobsbawm esclarece à família que sua escrita não será do homem privado, mas do historiador enquanto homem público, que vai falar da sua trajetória no mundo e do contexto; Neruda, como poeta de corpo e alma, escreve seu texto autobiográfico em verso e prosa, seu destinatário é um público que queira apreciar a beleza das narrativas onde ele se apresenta, mas, mais do que isso, apresenta o Chile e todos os lugares por onde andou.

Quanto às produções biográficas, os objetivos dos seus autores e editores, sua formação acadêmica e os interlocutores que elegeram para recompor a história dos biografados influenciarão de forma definitiva na produção final da biografia. Nas quatro biografias analisadas, foi fundamental a interlocução feita pelos autores com a produção dos biografados. Na biografia da família Marx, Gabriel (2013) utiliza como principais fontes documentais as cartas trocadas entre familiares e amigos, e situa a própria construção das produções de Marx, no contexto vivido pela família. No caso de Blanco White, é fundamental o acesso às suas publicações, feitas no período que vivia na Inglaterra, para a compreensão das atitudes que esse intelectual toma frente à Igreja

e frente ao Estado, segundo as indicações de López (2005). A biografia de Frida Kahlo (Herrera, 2004) explicita vida, obra e correspondência pessoal, para apresentar aos autores essa artista mexicana que viveu com intensidade sua arte e se distinguiu entre grandes nomes da pintura em sua época, como seu próprio marido Diego Rivera, o que vai lhe constituir como "uma artista por direito próprio". Por fim, a biografia de Antonio Gramsci é um exemplo evidente de como a pesquisa biográfica (Fiori, 2015) pode ser uma ferramenta importante para estabelecer pontes na compreensão da vida e obra de um intelectual, sobretudo pela capacidade de contextualizar as produções jornalísticas desse autor, suas relações nos partidos em que militou e sua vida familiar.

Após essas leituras e reflexões a partir de produções autobiográficas e biográficas, cabe ressaltar as consequências para uma investigação que define utilizar narrativas ou documentos pessoais como fonte principal da pesquisa, podemos ressaltar duas de caráter mais geral e algumas de ordem mais específicas, já dialogando com as pesquisas que acompanho nos últimos dez anos na EJA. A primeira delas é ter clareza da implicação pessoal que representa essa metodologia de pesquisa, pois não há como não se implicar na investigação, seja orientando a elaboração da autobiografia, seja definindo o percurso da elaboração de uma biografia. São escolhas que exigem do pesquisador um posicionamento em relação a que ponto se espera chegar com o trabalho que está realizando.

A segunda consequência, que considero mais geral, é a da necessária maturidade do pesquisador para dar conta, numa investigação de cunho narrativo, em discernir e, ao mesmo tem-

po, aproveitar bem o que nessa metodologia se pode apreender quanto à relação objetividade/subjetividade, individual/coletivo, realidade/aparência, memória/história, reprodução da realidade/intervenção na realidade. São todos elementos intrínsecos ao processo de investigação biográfico narrativo e que exigem do pesquisador tempo e maturidade para produzir conhecimento a partir da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. Los relatos de vida em el análisis social. *Historia y Fuente oral*, 1, 1989a.

BERTAUX, D. Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. *In*: PINEAU, G.; JOBERT, G. (coord.). *Histoires de vie*. t. 1. Utilisation por la formation. Paris: L'Harmattan, p. 17-38, 1989b.

BLANCO WHITE, J. *Autobiografia*. Coleccion de Bolsillo. 2. ed. n. 36, 1988. Publicaciones de la universidad de Sevilla. Edición, traducción y notas de Antonio Garnica, 1988.

BOLÍVAR, A. *El conocimiento de la enseñanza*. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Force. Universidad de Granada, 1995.

BOLÍVAR, A. *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Guía bibliográfica. Granada: Force. Universidad de Granada, 1997.

BOLÍVAR, A. (dir) et al. *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria.* Desarrollo personal y formación. Bilbao: Mensajero, 1999.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *In*: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v. 4, n. 1, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico--narrativa en educación* – Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, SA, 2001.

BOLÍVAR, A. *Breve nota sobre história, biografía y privacy*. Historia y Fuente oral 2, 1989, p. 51-55.

BOLÍVAR, A. *La historia e lo cotidiano*. Traducido por Claudio Tognonato. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1990.

BOLÍVAR, A. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António y FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/São Paulo: Edufrn/Paulus. 2010, p. 31-57.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, n. 56, septiembre-diciembre de 2011, p. 95-119.

FIORI, Giuseppe. *Antonio Gramsci* – Vida de um revolucionário. Traducción de Jordi Solé Tura. Madrid: Capitán Swing Libros S.L, 2015.

FERRAROTTI, F. "Breve nota sobre história, biografía y privacy". En Historia y Fuente oral 2. 51-55, 1989.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. In.:Acta Sociológica núm. 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 95-119, 2011.

FERRAROTTI, F. La historia e lo cotidiano. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1990.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, António y FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal/São Paulo: Edufrn/Paulus. 2010. p. 31-57.

GABRIEL, Mary. *Amor & Capital* – A saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, 1996, p. 223-242.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.(coord.) Historias de vida y educación de adultos. Número monográfico de la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), año X, n. 38, 2004a.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentos. *Encounters on Education*. v. 8, 2007 p. 85-107.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, ano X, n. 38, 2004b, p. 97-101.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. (bibliografía comentada). *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, X, n. 38, 2004c, p. 97-101.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E.C. (org). *Memória, (auto)biografia e diversidade:* Questões de método e trabalho docente. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011, p. 59-96.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 4. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 5. Edição e Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 6. Tradução, organização e edição de Carlos Nelson Coutinho, de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. v. 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. v. 2. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere.* v. 1. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere.* v. 2. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Brasileira, 2005b.

HERRERA, Hayden. *Frida: Una biografía de Frida Kahlo.* Traducción por Angelika Scherp. 7. ed. Barcelona (España): Editorial Planeta S.A, 2004.

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes*: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

LÓPEZ, Fernando Durán. *José María Blanco White*: o la conciencia errante. Sevilla (Espanha): Fundación José Manuel Lara, 2005.

MIGUEL, J. de. *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

MILLS, C.W. *La imaginación sociológica.* México: F.C.E, 1959.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). *O clássico e o novo*: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 117-42.

MUÑOZ, J. J. P. *El método biográfico*: el uso de las historias de vida em Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

NERUDA, P. *Confieso que he vivido*. Barcelona (Espanha): RBA Editores, S.A, 1993.

PINEAU, G.; MICHÈLE, M. *Produire sa vie.* Autoformation ete et autobiographie. Montreal: Saint-Martin, 1983.

INTERROGAR OS SABERES EXPERIENCIAIS POR MEIO DA PESQUISA BIOGRÁFICA[1]

Hervé Breton

A noção de saberes experienciais contém o princípio de uma dinâmica potencial de constituição – e, portanto, de aquisição - resultando disso que foi experimentado pelo sujeito no curso de sua vida. Se essas experiências são profissionais ou existenciais, não muda nada. A "experiência de", ou "experimentar"[2], é desenvolver aprendizagens transformando as maneiras de agir do sujeito no mundo, e se transformar pelas novas compreensões que daí resultam. Neste sentido, os saberes da experiência demandam, para serem compreendidos e reconhecidos, serem pensados segundo uma perspectiva biográfica: eles se constituem ao longo do tempo, requerem tempo para serem refletidos e tematizados, e chegam à linguagem por configuração narrativa

1 O presente capítulo é uma tradução de "Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique", artigo publicado em Le sujet dans la cité, Actuels N° 6(1), 23-39, 2017. https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs06.0023.

2 Mathias Girel (2014, p. 23) nota oportunamente que à lingua francesa falta um recurso: " a capacidade de fazer da experiência um verbo", ao contrário da lingua inglesa que contém o verbo: to experience.

com a finalidade de se tornarem socializáveis. É mesmo possível argumentar, e esta é a nossa proposta, que os saberes da experiência só podem ser pensados temporalmente, na história do sujeito, pela biografização.

Esta proposta nos leva primeiramente a examinar "no tempo" os processos de aquisição dos saberes da experiência, que podem ser concretizados pelos gestos - físicos e psíquicos -, se integrar na conduta das atividades para constituir uma prática. Com base nesta reflexão, propomos um "método biográfico" que participa no processo de formalização dos saberes adquiridos, sem negar o sujeito que os mobiliza - ou não - de acordo com as situações encontradas. Isso levar-nos-á a sublinhar a importância contemporânea da *paridade de estima* (Geay, 2013) entre os saberes experienciais e os chamados saberes formais (ou acadêmicos) em vários setores: primeiro, aquele da certificação, e portanto da Validação das Aquisições por Experiência (VAE)[3]; mas igualmente em novos - e cruciais - contextos tais como aquele do reconhecimento dos saberes experienciais do paciente, que abrem novas pistas para pensar o diálogo entre os saberes científicos e os saberes do sujeito.

SABERES EXPERIENCIAIS E CURSO DA VIDA

Pensar os saberes experienciais para formalizá-los com o objetivo de reconhecimento e/ou validação apresenta várias

3 A VAE constitui a quarta via de acesso aos diplomas na França. Cf. BRETON, H. O reconhecimento e a validação de experiências adquiridas na França: o paradigma experiencial à prova das certificações. Revista Trabalho e Educação, v. 27, n. 3 , p. 43-57 , set-dez 2018.

dificuldades que demandam exame. A primeira delas pode ser resumida da seguinte forma: a aquisição de uma prática é o resultado de uma dinâmica, pela qual os gestos e atos (físicos ou psíquicos) que inicialmente exigiriam do seu agente um esforço para serem realizados requerem cada vez menos esforço. Esse processo não é o resultado de uma "fossilização" rígida dos gestos, tornando-se mecânico através da repetição[4]. Pelo contrário, é o resultado de uma incorporação destes gestos que abre novas possibilidades, por causa da facilidade adquirida permitindo confiar no corpo, para pressentir a maneira correta de realizar uma situação. Isso leva a uma primeira dificuldade na descrição dos saberes adquiridos no curso da experiência: esses saberes estão disponíveis no curso da ação como recursos - e não como objetos - e são atualizados (ou não) de acordo com as situações: "Saber é ou bem ter em mãos os saberes que se adquiriu e fazer uso real deles (*khrèsis*) ou bem ter o poder efetivo de apreender desses saberes porque já os temos em mãos" (Rodrigo, 2004, p. 18). Os saberes são mobilizados de acordo com as situações encontradas segundo formas e modalidades que o sujeito reconfigura em função das circunstâncias. Mergulhado em situações de trabalho, os momentos de vida, os desafios da existência, o sujeito aprende compor com o real, o que Billeter chama de "necessário"[5]. Em outras palavras, os saberes mobilizados no

4 Cf sobre esse assunto o artigo de Claude Romano (2011) intitulado L'équivoque de l'habitude.

5 As condições pelas quais "o necessário", seja o real encontrado em situação, convoca os saberes incorporados ao grau das situações que encontram o sujeito foi magnificamente problematizada e descritas por Billeter (2015): "Em evidência, o humano, o intencional e o consciente são aqui considerados como a causas de nossos erros e de nossos fracassos enquanto outras faculdades, outros recursos, outras forças são fonte de restauração quando nós chegamos

curso da ação são sempre, em parte, o resultado de ajustamentos que exigem tanto encontrar como inventar (Denoyel, 1999), de "fazer com". Há portanto no agir uma procura de "acordo" com o real que torna necessário compor. A própria noção de saber é assim problematizada, e a distinção clássica entre saberes teoricos e saberes práticos torna-se em parte obsoleta. A perspectiva traçada inclui a ideia de que um recurso de ação não é atualizado em todas as situações, e que, além disso, é mobilizado de forma diferente em cada situação. Esta plasticidade dos recursos ancora os saberes da experiência num "paradigma da capacidade", segundo Christiane Chauviré (2002) e, ao mesmo tempo, torna problemáticas as abordagens dedutivas que procuram encontrar, no seio mesmo da experiência, saberes que podem ser apreendidos como objetos, porque são definidos e estáveis no seu âmbito e modo de atualização.

Esse é portanto um dos obstáculos encontrados pelo sujeito para expressar os seus saberes da experiência: ele não dispõe deles como objetos físicos, nem mesmo como objetos de pensamento. Esses saberes se constituem implicados nas situações nas quais o sujeito vive e atravessa. Ele os mobiliza ao longo da vida sem necessariamente os nomear, definir e categorizar. O próprio termo "mobilização de saberes" sugere que objetos identificáveis e definidos encontram o seu caminho no processo. Aqui vemos os limites potencialmente reificadores das abordagens que

---

a lhes deixar se conjugar e agir livremente. Em termos mais simples, nosso espírito é a causa de nossos erros e de nossos fracassos enquanto o corpo, entendido não como o corpo anatômico ou o corpo objeto, mas como a totalidade das faculdades e dos recursos e das forças, conhecidas e desconhecidas de nós, que portam nossa atividade - enquanto o corpo, assim concebido, é ao contrário nosso grande mestre".

requerem a definição de objetos delimitados e estáveis - os chamados saberes - com o objetivo de avançar numa perspectiva de reconhecimento. O que acontece aos saberes adquiridos no curso da experiência é que, precisamente, devido à incorporação acima mencionada, já não se apresenta, com o tempo, como conceitos organizadores conscientes da prática. Tornam-se um recurso do agir e participam em mais de uma «transformação de situações vividas" do que de uma "intervenção em situação". A aquisição de uma prática, se acompanha, assim, de acordo com esta dinâmica, de um esquecimento das categorias disciplinares para se integrar numa "unidade pragmática de ação" inscrita no curso da vida.

A BIOGRAFIZAÇÃO DAS AQUISIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Os saberes experienciais se adquirem ao longo do tempo, segundo uma dinâmica de integração que não pode ser dissociada da dinâmica da formação do sujeito. Em outros termos, a aquisição de um saber procede de uma maturação que ela mesma participa de uma história. Essa dinâmica de integração leva tempo, desdobra-se no tempo, e constitui para o sujeito uma experiência em si mesma: aquela da transformação qualitativa da maneira de viver, de compreender e agir numa situação, durante os momentos do curso da vida. Jean-François Billeter, no seu trabalho sobre os processos de integração de gestos, oferece ilustrações esclarecedoras: "Ajustar os movimentos é doloroso, custa energia. Quando se juntam para produzir o gesto, o gasto de energia baixa. Quando o gesto está totalmente desenvolvido, ela baixa novamente. O gesto se faz como que por ele mesmo.

A parte consciente da nossa atividade, que estava concentrada na elaboração do gesto, é agora livre" (Billeter, 2012, p. 16). A dinâmica descrita é qualitativa e temporal: qualitativa, pois o processo de aquisição tem uma direção, aquele do desenvolvimento de um poder de agir resultando da apropriação que abre o direito a formas de espontaneidade liberadas do voluntário (Ricoeur, 1950, 2009); temporal, pois o processo de integração do gesto leva tempo, inclui as suas "passagens metamórficas" e se inscreve na duração do tempo. Em síntese, a integração de um gesto é uma transformação qualitativa do tempo na relação consigo mesmo, de suas capacidades de ação em situação e, portanto, na relação com o mundo.

Pensar e formalizar os saberes experienciais significam sobretudo questionar as suas dimensões temporais em dois níveis: a historicização do processo de aquisição, que se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades, espontaneidade e um estilo profissional (Clot, 2014); a escolha dos momentos que permitem, através da sua descrição, apreender e "revelar" uma forma de fazer as coisas numa situação. A escolha das sequências de tempo retidos para a biografização dos saberes experienciais não pode, portanto, ser decidida de maneira definitiva. Deve ser deliberada pelo sujeito se engajando, por exemplo, num processo de reconhecimento e/ou validação da aprendizagem anterior (RVAE). Essa deliberação é crucial para trabalho posterior, por causa da reciprocidade e interdependência entre as atividades de temporalização e narração da experiência: "A minha hipótese básica a esse respeito é a seguinte: o caráter comum da experiência, que é marcado, articulado, clarificado pelo ato de narração em todas

as suas formas, é o seu caráter temporal. Tudo o que é narrado acontece no tempo, leva tempo, desdobra-se temporalmente; e o que se desdobra no tempo pode ser narrado. Talvez cada processo temporal somente seja reconhecido como tal na medida em que é narrado de uma forma ou de outra. Essa suposta reciprocidade entre narratividade e temporalidade é o tema de *Temps et Récit*" (Ricoeur, 1983, p. 14).

A concepção dos saberes experienciais apresentada pode parecer próxima da teoria da aprendizagem na didática profissional. Essa última sublinhou a dimensão produtiva e construtiva da aprendizagem no curso da atividade (Pastré, 2014). No entanto, o enfoque dominante nas abordagens situacionais parece-nos ter considerado pouco as longas temporalidades que estão na base dos processos de constituição da aprendizagem experiencial. Uma das contribuições da investigação biográfica parece-nos residir na possibilidade que abre de pensarmos sobre a história deste movimento de aquisição. Assim, não reifica aquilo a que se pode chamar "uma dinâmica" em conhecimentos categóricos descritos utilizando um vocabulário externo ao assunto, como, por exemplo, aquele de referenciais. O problema é de fato o seguinte: a maneira de pensar os saberes da experiência depende das escalas temporais de referência que servem para a sua análise e formalização. Em outros termos, ao variar as escalas temporais das experiências que são problematizadas tendo em vista pensar as aquisições, a maneira de exprimi-las, nomear e referir-se a elas é transformada. A consequência desta proposta é a seguinte: o vocabulário pertinente para nomear os saberes da experiência muda de registo de acordo com as escalas temporais das expe-

riências de referência. É essa reciprocidade entre a temporização e a configuração da experiência que torna necessário recorrer nos percursos de RVAE às abordagens que mantenham abertas as formas temporais e narrativas através das quais a formalização do conhecimento experiencial pode ocorrer: "A investigação biográfica nas ciências da educação baseia-se na estreita relação entre formação e biografia, entre aprendizagem e biografia: todo percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que organiza temporária e estruturalmente as experiências de existência no âmbito de uma história; qualquer aprendizagem, formal ou informal, se inscreve ao longo de um curso individual (numa biografia) onde encontra a sua forma e sentido em relação a um conjunto construído de conhecimentos e competências" (Delory-Momberger, 2015, p. 99-100).

PESQUISA BIOGRÁFICA E FORMALIZAÇÃO DAS AQUISIÇÕES

Nas seções anteriores, o nosso objetivo foi sustentar uma perspectiva temporal sobre os saberes da experiência. Ao pensar nos processos de aquisição e atualização de saberes segundo diferentes escalas de vivências - períodos de vida, momentos, instantes - as abordagens de formalização dos saberes adquiridos conduzem a "historicizar" os saberes, procendo por etapas: da experiência à linguagem, do recito à sua expressão. É, portanto, a formalização de um "método"[6] que vamos agora trabalhar. A

6 O termo método deve aqui ser compreendido como proposição de uma démarche a iniciar, mais do que como uma prática a estabelecer e aplicar. Conferir uma das definições

historicização da experiência procede de uma configuração da experiência pelo recito. Essa primeira operação marca uma primeira transformação, pela temporização da experiência de vida e sua colocação em palavras. Através desta atividade narrativa, a experiência torna-se "relatável": "A experiência pode ser dita, pede para ser dita". Trazê-la à linguagem não é transformá-la noutra coisa, mas, articulando-a e desenvolvendo-a, fazê-la tornar-se ela própria" (Ricoeur, 1986, p. 62). De acordo com esta perspectiva, a experiência tem uma estrutura prelinguageira que, através do recito, se atualiza e abre as vias da socialização, partilha e reconhecimento.

Através do recito de si, a experiência e os saberes que ela contém retornam à comunidade, nisto que Dilthey denomina o *todo vital*. Essa é uma segunda passagem que se realiza através da recepção, durante a socialização da narrativa. De acordo com esta perspectiva teleológica, os saberes da experiência precisam de ser ditos, narrados e compartilhados, a fim de serem reconhecidos em coletivos de trabalho, sendo eventualmente validados com vista à obtenção de certificação, e postos em diálogo com os conhecimentos científicos e acadêmicos. Mais do que um "relato", a configuração e expressão dos saberes podem ser pensados, com a abordagem biográfica, como uma dinâmica de transformação qualitativa da relação mantida pelo sujeito com a sua experiência. Isto ocorre através dos processos - trazidos à luz por Dilthey - de compreensão e intercompreensão: "O conjunto significativo constituído por uma biografia individual é ao mesmo

propostas por Lalande (2012), no Dictionnaire Technique et Critique de la Philosophie: "Étymologiquemente, 'processo'; e, por consequência, esforço para atingir um fim, pesquisa, estudo".

tempo totalmente singular e eminentemente vivido, ao mesmo tempo que está inscrito na dimensão vertical do tempo histórico. Contudo, esta totalidade só tomará forma ligando-se a uma outra dimensão, desta vez horizontal: a da interação social realizada por meio da língua. O indivíduo não pode, de fato, aceder ao sentido do curso da sua vida fora da experiência da comunidade" (Zaccaï-Reyners, 1995, p. 41).

UMA PROPOSTA DE MÉTODO EM QUATRO TEMPOS E DUAS PASSAGENS

Este "método biográfico" apresentado abaixo pode dizer respeito a diferentes tipos de contextos de aquisição: os saberes profissionais ligados ao exercício de um oficio (numa perspectiva VAE ou de portfólio), os saberes da experiência ligados às situações de vulnerabilidade experimentadas como resultado de uma doença (Jouet, Flora, Las Vergnas, 2010), os saberes ligados às situações de extrema pobreza (Ferrand, 2008) etc. Compreende quatro fases distintas que iremos agora analisar sucessivamente. Baseia-se na análise dos dispositivos de acompanhamento VAE que articulam, nas proporções variáveis, diferentes *workshops* destinados a rever as fases da carreira profissional, identificando situações significativas com o objetivo de descrever as atividades realizadas e a formalizar competências. O esquema que resulta desse processo expressa uma perspectiva crítica dos dispositivos que iniciam os processos de acompanhamento com o referencial como "guia" para a formalização dos saberes da experiência (Breton, 2017b).

Esquema[7] 1: Metodologia para uma formalização dos saberes experienciais segundo uma perspectiva biográfica.

Tematização coletiva (Tempo 4) – Formalização coletiva dos saberes para seu cruzamento, seu reconhecimento e/ou sua validação.

Historicizarão da experiência e composição do recito (Tempo 3) – Coerentização e atribuição de sentido aos diferentes momentos descritos para uma colocação em perspectiva historicizada de aquisição dos saberes no tempo.

Evocação e descrição da ação no curso de momentos marcantes (Tempo 2) - Descrição por aspectualisação das percepções, gestos, atividades, interações em situação.

Ordenamento da experiência (Tempo 1) – Temporalização por periodização do vivido e escolha de momentos marcantes.

A abordagem apresentada compreende quatro etapas distintas que analisaremos sucessivamente:

- Etapa 1: o sujeito embarca num processo de reconhecimento da experiência adquirida em uma perspectiva essencialmente temporal - e não exclusivamente situacional - identificando experiências que são primeiro notadas e depois ordenadas cronologicamente, cada uma das experiências constituindo um momento que marca a aprendizagem ou implementação de uma prática. Qualquer que seja o contexto de aquisição, o desafio desta primeira fase é periodizar o curso da vida - com base em "linhas de vida" (Laine, 2004), por exemplo - e depois permitir a memória de momentos significativos na aquisição de uma prática, a partir de uma perspectiva de historicidade. Esta "ordenação temporal" precede a explicação da prática.

7 A modelização apresentada se apoia nos trabalhos de Pierre Vermersch, e, notadamente nas distinções que ele opera nos seus trabalhos sobre "auto-explicitação". Ver o número 69 de *Expliciter* (março 2007) intitulado "Bases da auto-explicitação".

Prepara o trabalho de configuração da experiência que constitui a terceira fase do processo. Dois pontos podem ser enfatizados aqui: o trabalho de periodização e o acesso aos momentos-chave pressupõem um trabalho reflexivo, que por sua vez se realiza ao longo do tempo e leva tempo. As operações necessárias para identificar os momentos-chave requerem memória, e muitas vezes encontrar os traços reais (fotos, apontamentos, documentos etc.) a fim de reconstituir a sua "datação".

- Etapa 2: a temporização da experiência é anterior à atividade de descrição que se centrará nos momentos significativos. Prossegue através de aspectualização (Adam, 2015), ou seja, diferenciando as várias dimensões da experiência (os aspectos), a fim de as examinar. Existe, portanto, aqui, uma tensão entre a atividade de descrição que procede por diferenciação de aspectos da experiência vivida a fim de tematizar e a configuração que procede de "reunião" das experiências para a composição da narrativa. O que é questionado pela descrição durante essa segunda fase é conjuntamente a unidade constituída por cada um dos momentos, e, por extensão, das relações contingentes que eles mantêm entre si, estando associados de forma dialética - por "concordância/discordância" (Ricoeur, 1983) - em uma história. De acordo com esta perspectiva, a descrição procede de uma descoberta das ligações que mantêm unidos os diferentes componentes das experiências entre si - dimensões internas aos momentos -, e que tecem o tecido da continuidade experiencial sobre a qual é composta a narrativa.

- Etapa 3: a descrição deve fazer parte de uma dinâmica que descubra o que, no decurso da experiência, articula e coordena gestos e percepções, num sentido que dê à ação a sua pertinência no contexto; a narrativa procede, por seu lado, retomando e "reunindo" esses momentos descritos numa história, de modo a dar-lhes sentido e a colocá-los em perspectiva. Este trabalho de historicização é produzido pelo sujeito, de acordo com o que ele ou ela considera correto e significativo. Em outros termos, ao basear-se em fatos situados no tempo, a narrativa da experiência torna explícito biograficamente o processo silencioso de incorporação e aquisição de uma prática,

revelando um estilo e sua referência - valores, por exemplo - a partir dos quais se desdobra.

- Etapa 4: as três primeiras fases do processo participam da primeira passagem, a da experiência à linguagem, escrevendo um texto, uma composição narrativa integrando passagens descritivas de uma prática situada. A quarta etapa inaugura a segunda passagem: a do reconhecimento da experiência por parte da comunidade. Os saberes da experiência, expressos na primeira pessoa (Depraz, 2014), demandam serem acolhidos e socializados na segunda, e possivelmente na terceira pessoa (Bitbol, 2014). A passagem da experiência à linguagem torna possível a "experiência de comunidade" (Zaccaï-Reyners, 2004, p. 41), permitindo-nos pensar a singularidade das histórias no que Dilthey chama "o mundo sócio-histórico". A quarta fase do dispositivo então descrito consiste em abrir espaços para a expressão de relatos de práticas, consideradas como parte da carreira profissional, ela própria integrada na história de vida. Ela acompanha, numa perspectiva de reconhecimento e validação dos saberes adquiridos, uma mudança de registo no ato de enunciação: da linguagem singular e situada da experiência vivida, para uma experiência dialogada enriquecida pelos significados do coletivo.

RUMO À UMA TRANSFORMAÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO EM VAE?

O método proposto afirma a primazia do trabalho biográfico ao pensar no conhecimento experiencial. Relativiza as abordagens situacionais que reduzem o potencial de ação à observação de gestos em contextos singulares. Quais são as consequências desta proposta para as práticas existentes? Podemos pensar neles a partir de diferentes pesquisas que temos realizado nos campos da orientação de adultos e validação de aquisições da experiência (Breton, 2016, 2017a, 2017b).

Do ponto de vista das práticas de apoio da VAE, a abordagem difere da abordagem situacional típica dos procedimentos utilizados em França, que visam fazer com que o assunto seja responsável pelos conhecimentos adquiridos a partir de quadros de referência externos. Este enfoque sobre os quadros de referência é favorecido pela construção dos formulários, que levam pelo seu formato a procurar, muitas vezes de forma direta, modos de descrição da ação compatíveis (e em conformidade) com as estruturas dos quadros de referência de atividades e competências. Estes instrumentos, necessários aos sistemas de certificação (Chauvigné, 2010), mobilizam um vocabulário genérico que tende a impor-se sobre o assunto como um sistema de normas que enquadra os processos narrativos. Um estudo da estrutura dos chamados Cadernos 2, formalizados pelos certificadores estatais, ou seja, o Ministério da Educação Nacional, o Ministério dos Assuntos Sociais ou o Ministério do Trabalho, mostra a importância dada à lógica situacional para a formalização de competências: apresentação do percurso, descrição da ação em situações profissionais significativas, procura da adequação com os conhecimentos prescritos dos sistemas de referência. Sem rejeitar definitivamente a abordagem situacional, que se propõe exemplificar a prática com base numa descrição detalhada da ação em algumas situações concretas, a perspectiva biográfica abre a possibilidade de significar o conhecimento da experiência em relação à história do sujeito.

Este enfoque sobre uma concepção de atuação numa situação é de fato o resultado de uma redução. A observação do "saber-fazer" mobilizado numa situação conduz à "extrapolação", ou

seja, considerar provável (ou mesmo certo) que o conhecimento observado num contexto singular possa ser novamente observado noutros, pertencentes à mesma "classe de situações". A abordagem coloca a demonstração em alguns exemplos e induz a busca de formas de correspondência com os "conhecimentos genéricos referenciados". Esta "encenação" produz um efeito de centralização nos quadros de referência que influencia a prática dos guias VAE (Breton, 2017b). A mesma influência pode ser observada nas práticas de deliberação dos membros do júri no momento da validação (Cortessis, 2011). Esta tendência pode também ser analisada em abordagens de *portfólio* recentradas na objetivação de saberes, com vista a atestar formas de empregabilidade, em detrimento de um potencial trabalho de autoformação através da reflexividade e historialização (Breton, 2016). Deste ponto de vista, a perspectiva biográfica abre novas perspectivas: em vez de nos encorajar a concentrarmo-nos em situações significativas relacionadas com o exercício de uma profissão, a fim de descrever a sua prática a partir de uma referência fora do assunto, a abordagem prossegue encorajando a expressão através da narrativa da aquisição desta prática ao longo do tempo. Mobiliza um vocabulário significativo para o assunto, através do qual encontra formas de expressar os seus conhecimentos de acordo com uma "dinâmica de aquisição" que não se diferencia do seu percurso de formação. O que está aqui em jogo é a historialização de um movimento que tem lugar ao longo do tempo, o da formação de um praticante que adquiriu conhecimentos, pensados em diferentes momentos da sua carreira profissional e história. Esta forma de colocar o conhecimento experiencial numa perspectiva histórica não é apenas uma ideia: Portugal implementou-a de 2005 a 2011 com mais de

quinhentos mil trabalhadores no contexto do reconhecimento e validação do conhecimento experiencial (Cavaco, 2013).

OS SABERES BIOGRÁFICOS E O PODER DE AGIR

Pensar os saberes da experiência em relação ao paradigma biográfico tem por consequência de preservar - ou mesmo restaurar - a primazia da expressão na primeira pessoa dentro dos percursos e mecanismos de reconhecimento e validação. A redução da análise das aquisições da experiência somente às situações contextualizadas gera potencialmente dois tipos de efeitos: este procedimento deixa em aberto a história que constitui todo processo de aquisição de um gesto e de uma prática; ao fazê-lo, ele tende a reificar o agir, esquecendo o sujeito que necessariamente compreende e age em situações com base na sua história. Essas situações precisam de ser pensadas "biograficamente", a fim de trazer à luz aquilo a que Schütz (1977, 2008) nomeia as "reservas de experiência e conhecimento".

Esta primazia conferida pela investigação biográfica a uma significação da experiência em "primeira pessoa" põe em causa o estatuto da referência a partir da qual os saberes da experiência são recebidos, reconhecidos e possivelmente validados. A autonarrativa resultante do trabalho biográfico e narrativo traz à luz um "quadro de referência" afirmado pelo sujeito. O processo de formação e o desenvolvimento do poder de agir na sequência da atividade biográfica devem, segundo esta perspectiva, ser pensados em relação à afirmação de valores, o que sublinha a dimensão performativa da escrita na primeira pessoa. O reconhecimento das

aquisiçoes por experiência dificilmente pode ser feito sem esta performatividade, que permite ao sujeito reconhecer os saberes e depois torná-los conhecidos. O movimento iniciado pelo sujeito no seu trabalho de escrita na primeira pessoa é, portanto, uma condição prévia necessária para o reconhecimento da experiência e a sua partilha: "Toda referência é co-referência dialógica ou dialogal [...]. O que o leitor recebe não é apenas o significado da obra, mas, através seu sentido, sua referência, ou seja, a experiência que ela traz à linguagem e, em última análise, ao mundo e sua temporalidade que ela desdobra em face de si mesma" (Ricoeur, 1983, p. 147). A investigação biográfica oferece assim uma perspectiva, a do diálogo não reificante, para pensar nos saberes da experiência. Ao procurar clarificar o estatuto da referência, entre "primeira, segunda e terceira pessoa", a investigação biográfica questiona a ética da recepção dos saberes da experiência, que antes de expressar um saber-fazer conforme, traduzem biograficamente uma forma de compreender, agir e interagir no mundo.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *Les textes*: Types et prototypes. Paris: Armand Colin, 2015.

BILLETER, J-F. *Un paradigme.* Paris: Allia, 2012.

BILLETER, J-F. *Leçons sur Tchouang-Tseu.* Paris: Allia, 2015.

BITBOL, M. L'expérience d'objective ou comment vivre en première personne la possibilité de la troisième. *In*: DEPRAZ, N. (ed.), *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta books, 2014. p. 252-269.

BRETON, H. Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement. *In*: VAE, *Recherches & Éducations*, Émancipation et formation de soi, 2017. p. 51-63.

BRETON, H. Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. *In*: LIÉTARD, B. PIAU, A. LANDRY, P. *Pratiques la reconnaissance des acquis*: Enjeux, perspectives. Lyon: Chronique Sociale, 2017.

BRETON, H. Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. *In*: BOISSART, M. VERQUIN-SAVARIEAU, B. (dir). *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale.* Paris: L'Harmattan, 2016.

CAVACO, C. Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions Vives*, v. 10, n. 20, 2013. p. 79-93.

CHAUVIGNÉ, C. Les référentiels en formation. *Recherche et formation,* n. 64, 2010. p. 77-90.

CHAUVIRÉ, C. *Dispositions ou capacités ?* La philosophie sociale de Wittgenstein. *In*: CHAUVIRÉ, C. OGIEN, A. (dir). *La régularité* : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2002. doi :10.4000/books.editionsehess.10963.

CORTESSIS, S. L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats VAE. *Questions vives*, v. 10, n. 20, 2013. p. 47-62.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir.* Paris: PUF, 2014.

CORTESSIS, S. Le groupe d'analyse de pratique comme ressource pour construire le jugement professionnel de VAE. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n. 11, 2011. p. 191-205.

DENOYEL, N. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce. *Revue Française de Pédagogie*, v. 128, n. 1, 1999. p. 35-42.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation.* Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Anthropos, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. *La condition biographique*. Paris: Téraèdre, 2010.

DEPRAZ, N. Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne? Premiers pas vers une lecture et une écriture expérientielle (LEE). *In*: DEPRAZ, N. *Première, deuxième, troisième personne.* Bucarest : Zeta books, 2014.

FERRAND, C. *Le croisement des pouvoirs*. Croiser les savoirs en formation, recherche, action. Paris: Éditions Quart Monde, 2008.

GEAY, A. *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan, 2013.

GIREL, M. L'expérience comme verbe? *Éducation Permanente*, n. 198, 2014. p. 23-34.

GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ. *Le croisement des savoirs*. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble. Paris: Les Éditions de l'atelier, 1999.

JOUET, E. FLORA, L. LAS VERGNAS, O. Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients: Note de synthèse. *Pratiques de formation – Analyse*, n. 58-59, 2010. p. 13-94.

LAINÉ, A. *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer, 2004.

PASTRÉ, P. *La didactique professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

PINEAU, G. Chaput, M. Liétard, B. *Reconnaître les acquis*. Paris: L'Harmattan, 1997.

PINEAU, G. Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. *In*: COURTOIS, B; PINEAU, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 29-40.

PINEAU, G. Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire. *Éducation Permanente*, n. 72-73, 1984. p. 15-24.

PINEAU, G. Histoire de vie et reconnaissance des acquis: éléments d'une méthodologie collective et progressive. Education Permanente, n. 83-84, 1986. p. 139-146.

RAVAISSON, F. *De l'habitude*. Paris: Allia, 2007.

RICOEUR, P. *Philosophie de la volonté*.1. La Volontaire et l'Involontaire. Paris: Éditions Points, 1950/2009.

RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris : Seuil, 1986.

RICOEUR, P. Temps et récit. 1. *L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil, 1983.

ROMANO, C. L'équivoque de l'habitude. *Revue Germanique Internationale*, n. 12, 2011. p. 187-204.

RODRIGO, P. La dynamique de l'*Hexis* chez Aristote. *Alter*, n. 12, 2004. p. 11-25.

SCHÜTZ, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck, 1977/2008.

VERMERSCH, P. Psycho-phénoménologie de la réduction. *Alter*, n. 11, 2003. p. 229-255.

ZACCAÏ-REYNERS, N. *Le monde de la vie*. 1. Dilthey et Husserl. Paris: Cerf, 1995.

(AUTO)BIOGRAFIA: UMA POSSIBILIDADE DE APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A PESQUISA COM HAITIANOS NO BRASIL

Danielle Fernanda Morais Pavan

Este capítulo tem por objetivo argumentar sobre a pertinência teórico-epistemológica da pesquisa (auto)biográfica nos estudos com pessoas em situação de refúgio, diáspora e migração em território brasileiro, sobretudo diante da particularidade e complexidade do caso dos/das homens e mulheres haitianos.

Em primeiro lugar, para nortear a discussão, apresenta-se os fundamentos epistemológicos-metodológicos da pesquisa biográfica a partir de Pineau. Em segundo momento, aborda-se as experiências e formulações teóricas que demonstram a interface entre pesquisa-formação e migração tendo como referencial autoras como Elsa Lechner, Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger. Por fim, apresenta-se o caso haitiano como proposta viável para as pesquisas autobiográfico.

A BÚSSOLA DE TRÊS POLOS DA PESQUISA BIOGRÁFICA: O COMEÇO DA TRAVESSIA

Pineau (2004), ao teorizar sobre a formação e temporalidade, aponta que as abordagens biográficas e autobiográficas se pretendem como uma pesquisa-ação-formação e não somente uma técnica pedagógica. Nelas estão intrínsecas o protagonismo dos sujeitos, as normas e seus saberes. Esta seção se dedicará a apresentar de forma sumária os argumentos na conceituação da pesquisa autobiográfica e seu caráter narrativo-reflexivo-transformador como ponto de partida para os estudos de migração.

Segundo o autor, a formação se dá de forma complexa e dinâmica ao longo da vida dos protagonistas em uma tripolaridade formativa que é, ao mesmo tempo, heterogênea e homogênea, constitui o singular e o plural, o social e individual, o cultural e o natural. O autor organiza essa dinâmica a partir dos prefixos eco, hetero e auto. Esses três prefixos estão na formação dos indivíduos: a heteroformação é o polo social, no qual as gerações mais velhas repassam conhecimentos para as gerações mais novas, esse processo recai sobre os pais e educadores, num sentido clássico de educação.

A ecoformação é um termo que busca identificar a formação recíproca dada aos protagonistas pelo meio ambiente e para o meio ambiente: "É sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe forma, que saberemos formar um meio ambiente viável, suportável e vital" (Pineau, 2004, p. 159). Por fim, temos a autoformação que é um movimento de autonomia, individualização e subjetivação da formação que coloca o indivíduo como prota-

gonista da sua formação e história de vida diante da sincrônica, complexa e tensa interação com outros.

Desta forma a "formação" adotada vai além de uma "formação profissional", mas amplia-se pela conjunção daquilo que é da singularidade criativa e autônoma dos sujeitos e o que é social dado pela "integração, totalização, unificação..." (Pineau, 2004, p. 153). A formação é a possibilidade vital diante da fragmentação decorrente das formas prontas e alienantes que se colocam no decurso da vida humana.

As práticas e representações adquiridas nas fases iniciais de formação muitas vezes sucumbem diante dos desafios da vida, as constantes mutações de percurso e tensões da articulação entre o eu, o outro, o nós e as questões sociais, orgânicas e materiais. Conforme Pineau, as vidas não são tranquilas e, portanto, estão em transações formativas permanentes tornando-se aprendizagem contínua na construção dos devires pessoais e sociais (Pineau, 2004).

O tempo de vida humano transcorre em meio a fatos, acontecimentos fragmentados e desorganizados decorrentes de influências orgânicas, materiais e sociais internas e externas ao indivíduo. A prática das histórias de vida permite que o sujeito construa os seus marcadores pessoais de tempo, adentrando em uma reflexão educativa ao mobilizar memória, linguagem, gestos, marcadores de passagem, contextualização político-social e aspectos individuais na narração, seja ela escrita ou oralizada. A singularidade dos indivíduos envolve passado, presente, futuro, consciente, inconsciente bem como os fatores políticos e sociais. De acordo com Pineau (2004), a história de vida é "uma mina

animada de conhecimentos" (p. 195) muitas vezes ignoradas pelos pesquisadores.

As histórias de vida possibilitam a valorização daquele que conta a sua história (doravante o chamaremos de protagonista). Não é voltada para personalidades notáveis, como faz o jornalismo ou a literatura biográfica, nem instrumento disciplinar para um fim. Não se reduz à consciência do indivíduo e nem à análise do pesquisador, mas compreende uma "dinâmica formadora". A produção de história de vida é uma experiência pragmática performativa que se dá através da linguagem para criar sentido, interpretar e direcionar o viver. Na narração o protagonista organiza e articula os fragmentos aleatórios dados pela matéria-prima comum herdada daquilo que é biológico, psicológico, adquirido pela heteroformação e ecoformação com sua singularidade em um movimento de reflexão em direção à autoformação.

Nesse sentido, ao transformar-se em sujeito e objeto da narração de si (reflexão) o indivíduo, a um só tempo, atua como protagonista da história enunciada (Pineau, 2004, 2011; Delory-Momberger, 2006). Na (auto)biografia, o sujeito organiza de maneira lógica os dados, as etapas, valorando personagens, os acontecimentos são ao mesmo tempo simples e complexos pois possibilitam uma reflexividade biocognitiva (conhecer a vida) e biopolítica (saber e agir sobre a vida) aos protagonistas (Pineau, 2004).

É na construção da trajetória histórica com sentido que os indivíduos deixam de somente existir e passam a ter uma história de vida: "nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque nós

temos uma história; nós temos uma história porque fazemos uma narrativa de nossas vidas" (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Deve-se destacar que a história de vida não é fixa e perene, mas está em constante mudança conforme novos sentidos para os fatos bem como, ao crivo das experiências, vinculadas ao projeto que o sujeito faz de si. A autobiografização não diz respeito à verdade fatual ou da possibilidade de apreensão do real via história contada pelo indivíduo, mas sim da construção de uma "ficção verdadeira do sujeito" (Delory-Momberger, 2006, p. 363) enquanto narrador e ator, enfatizando a ideia de performance.

O paradigma biográfico não se finda na produção da narrativa autorreferenciada, mas também abarca a participação do protagonista com aquilo que narrou, de modo a não ser alienado de sua biografia. A pesquisa biográfica se desenvolve em um processo produtivo-reflexivo-transformativo a partir de um recorte epistemológico, teórico e metodológico que enfatiza a experiência do relato e a partilha (Pineau, 2004, 2011).

A partilha dos relatos (auto)biográficos é o exercício de socialização de saberes diferentes que, segundo Lechner (2015), é fundamental para o trabalho de saberes de experiência, ou seja, no desenvolvimento da pesquisa biográfica. A partilha de um relato autobiográfico com pares envolve a performatividade da existência nos atos comunicacionais, na encenação que pode ser consciente ou inconsciente e na atuação do corpo nos saberes. Nesse sentido, Pineau (2004) contribui:

> Pelas aproximações sociais e pela dinâmica relacional que suporta, a abordagem das histórias de vida representa – entre as outras abordagens

> científicas e formadoras – uma situação excepcional de comunicação e de confronte entre estes diferentes portadores de sentido comuns e sábios (Pineau, 2004, p. 197).

Nesse sentido, a abordagem biográfica é interativa e, para que seja eficiente, Pineau (2004) propõe uma triangulação de relações na produção da autobiografia e sua reflexividade baseada no seguinte modelo: o sujeito narrador e interlocutores ouvintes em um mesmo nível, que podem ser negociadas entre sujeito e interlocutor diante de hierarquias estabelecidas nas situações sociolinguísticas, profissionais e institucionais. O terceiro polo da triangulação está no trabalho sobre o enunciado que medeia a relação entre sujeito e interlocutor.

> Consequentemente, segundo essa lógica de construção biográfica, a situação ou o objeto novo acha (ou não) seu lugar e sua forma particular entre as experiências prévias de formação e se integra na estrutura de conhecimento assim constituída. Para serem "adquiridos", os objetos da aprendizagem devem ser interpretados e integrados nos sistemas de conhecimentos ou competências previamente formados (Delory-Momberger, 2011, p. 343, grifo da autora).

A respeito da relação entre o investigador em pesquisa biográfica com os sujeitos de pesquisa e o enunciado, Delory-Momberger (2015) destaca que o primeiro não está interessado em coletar, ou identificar e construir dados, mas sim nos efeitos que a narrativa produz no que diz respeito à subjetivação, reflexividade, aprendizagem, formação e transformação.

Josso (2020) considera que a produção de conhecimento por pesquisa autobiográfica exige uma formulação criativa e negociada com requisitos éticos e não está "pré-estruturada", como comumente utilizado em descrições de métodos e técnicas de pesquisa ou totalmente circunscritas aos critérios das burocracias. Nesse sentido, toda pesquisa autobiográfica tende a ser uma pesquisa em que há uma dimensão performativa entre todos, inclusive do investigador uma vez que, em razão de seus pressupostos teóricos e metodológicos, são pesquisas de intervenção co-construídas com as partes interessadas. Em concordância com a autora, ao tratar dos estudos com migrantes, Lechner (2015) constata que a pesquisa biográfica é uma pesquisa-ação que provoca transformações individuais e coletivas que retira sujeitos da invisibilidade e silenciamento, possibilitando aos pesquisadores/as saírem da torre de marfim da universidade para partilhar de diferentes saberes. Desta forma, Delory-Momberger (2015) nos lembra que na pesquisa biográfica o investigador não se posiciona à frente do "entrevistado", mas sim o segue, deixando o espaço da palavra aberto e acolhendo o que é narrado.

PESQUISA BIOGRÁFICA COMO FORMA DE "DESCOLAR VELHAS HISTÓRIAS QUE FORAM COLADAS À PELE DO IMIGRANTE"[1]: O MIGRANTE COMO GUIA

De acordo com Delory-Momberger (2015), "A experiência migratória é um lugar forte de interpelação para a pesquisa bio-

1 Lechner (2009).

gráfica, tanto na construção de seus objetos teóricos como nos seus suportes metodológicos" (p. 1189). Souza (2015), disposto a evidenciar a interface entre (auto)biografia e migração, considera que o movimento autobiográfico "busca assegurar condições concretas da vida humana e da autonomia do narrador, ao abrir espaços para socialização e partilhas de modos próprios como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para enfrentar processos de inclusão/exclusão social" (Sousa, 2015, p. 399).

Na mesma direção, Josso (2020) demonstra que as temporalidades de transição e os resultados transitórios vivenciados por populações migrantes, em razão das transformações políticas, econômicas, ecológicas, nas políticas de migração, torna esse campo de pesquisa interessante para o movimento biográfico.

Em consonância, Lechner (2015), em publicação sobre pesquisa biográfica colaborativa realizada com migrantes em Portugal, relata que as contribuições das oficinas biográficas possibilitam a transformação do conhecimento experiencial em conhecimento científico. A experiência dos "Ateliês Biográficos" de Christine Delory-Momberger, enquanto método de escrita biográfica e autoconfrontação com adultos em formação, inspirou Lechner a criar um método próprio para os exercícios biográficos com migrantes: as "rodas de história". O método de Lechner busca estudar a imigração com imigrantes de modo a ser colaborativo sintetizando um "saber-poder-ação" com transformação social (p. 513). De forma que os envolvidos aprendem uns com os outros e mesmo diante de situações de assimetrias sociais ou hierárquica entre pesquisador e imigrante há uma transformação pelos saberes.

Para além da grafia e oralização da vida, Lechner e a equipe do projeto introduziram a gravação audiovisual da produção e do partilhar produzido nas rodas de história enquanto recurso cumulativo e complementar à metodologia. A autora apresenta os limites teóricos as questões técnicas, éticas, estéticas, o caráter cívico do desenvolvimento da pesquisa autobiográfica, em geral, e do método desenvolvido especialmente para o estudo em migrações em Portugal que nos mostra possibilidades para a pesquisa com migrantes no Brasil.

Lechner (2015) considera que a pesquisa biográfica com migrantes possui as seguintes dimensões: de linguagem, contextualizada no tempo e no espaço, reconfigurando-se conforme se enuncia e atua na re(construção) dos sentidos da experiência vivida; atos performativos: são relacionais, nele os narradores tornam-se protagonistas de sua história e os pesquisadores (narratários) fazem o movimento de percepção das semelhanças e diferenças e tornam-se sujeitos das histórias partilhadas. Além disso o corpo tem papel preponderante como arquivo de experiências vividas e saberes produzidos. Atos de memória: a vida é construída e reconstruída a partir da memória dos momentos passados, presentes e projeções de futuro. Por fim, atos biopolíticos, que segundo a autora permitem o conhecimento dos migrantes de seus direitos e dos contextos sociopolíticos da existência e nesse sentido é meio de resistência, conhecimento não hegemônico e reconhecimento público das experiências migratórias, revelando as contradições entre os entendimentos, políticas, discursos normativos oficiais e institucionais e a vida das pessoas de carne e osso (Lechner, 2015).

A partir do trabalho acima referenciado, Delory-Momberger (2015) sintetiza as contribuições da pesquisa biográfica nos estudos com migrantes nas seguintes dimensões: individual e formativa; da esfera social e relacional; da conscientização individual, coletiva e política (Delory-Momberger, 2015). A autora destaca que as assimetrias, desigualdades e injustiças diante dos imperativos burocráticos de cidadania e refúgio tornam os migrantes um campo especialmente interessante para a pesquisa autobiográfica tanto pelo narrado quanto pelo silenciado.

"DIMENSÕES CONSTRUTIVAS DA INDIVIDUALIDADE": LÁ E CÁ. MIGRANTE, REFUGIADO OU DIASPÓRICO?

Delory-Momberger (2012, 2015), ao discorrer sobre o projeto epistemológico da pesquisa biográfica, destaca que a constituição do indivíduo envolve um complexo de relações que estão entorno do seu percurso, das representações que ele faz de si, de suas relações humanas, da dimensão temporal da experiência e existência. A experiência que se relata é atravessada pela história, pelo social, pelo político, sendo elas dimensões constitutivas da individualidade. Ou seja, aspectos políticos, econômicos, ambientais, sociais e culturais atuam como experiência coletiva, "pano de fundo", do percurso individual dos migrantes.

De acordo com a autora é fundamental que o investigador em pesquisa (auto)biográfica conheça os aspectos coletivos de constituição das individualidades, uma vez que os relatos de vida não podem ser abstraídos das condições às quais são gerados e

recebidos (Delory-Momberger, 2015). Diante disto, abordaremos brevemente aspectos que levam haitianos e haitianos à situação de transição chamada "migração forçada". São fatores políticos, econômicos, ambientais e históricos que influenciam na "tomada de decisão" dos haitianos para se deslocarem em direção ao Brasil.

A mobilidade humana e os processos migratórios são ocasionados por múltiplos fatores que se interrelacionam e são uma constante na história da humanidade de maneira geral (Josso, 2020). No caso dos movimentos migratórios dos haitianos e haitianas, ao longo dos dois últimos séculos, é importante sabermos que para além de situações ocasionadas por aspectos naturais[2] e ação do homem na natureza, sobretudo no sistema de organização do trabalho e da produção capitalista, as mazelas do Haiti incluem questões sanitárias, políticas e econômicas. Desde a colonização até os dias atuais, no Haiti, existe uma burguesia oligárquica em detrimento de uma massa de camponeses (Marino, 2017). A herança colonial, escravocrata, as sucessivas ditaduras militares e intervenções internacionais relegaram ao Haiti a pobreza e um posicionamento periférico no sistema capitalista (Mamed, 2015).

A intensificação do movimento migratório, a partir de 2010, dos/das haitianos/as em direção ao Brasil demarca o que é comumente chamado de "novos fluxos" migratórios para o Brasil. Tal fluxo é heterogêneo, mas a ênfase é dos migrantes oriundos do sul global (Pereira Branco, 2020). A princípio, o fluxo migratório dos/das haitianos/as para o Brasil não era prioritário e

2 "Dados científicos divulgados pelo USGS apontam que a região do Caribe é sismicamente ativa devido aos movimentos das placas tectônicas e que, por isso é propensa a terremotos" (Marino, 2017).

tinha o objetivo de passagem para outros países como França, Canadá e Estados Unidos, entretanto, houve uma intensificação do direcionamento do fluxo para o Brasil a partir da atuação das tropas brasileiras na MINUSTAH (Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti).

Conforme Mamed (2015), a presença das tropas brasileiras no Haiti era condicionada por interesses econômicos de empreiteiras brasileiras que atuavam na reconstrução do país após o terremoto de 2010[3]. Ao mesmo tempo, o Brasil projetava-se no mundo como mercado econômico emergente, como um país de oportunidades para todos, tornando-se atrativo enquanto destino migratório de trabalhadores/trabalhadoras de países de capitalismo periférico, principalmente para aquelas pessoas que viram suas chances de migrar para países de capitalismo central se restringirem em razão das políticas migratórias tornarem-se, progressivamente, mais restritivas (Marino, 2017).

Estudos têm revelado que a inserção no mundo do trabalho de imigrantes haitianos no Brasil configura-se a partir e uma divisão sexual do trabalho. Conforme Handersen (2017), no Distrito Federal, os homens inserem-se, principalmente, na construção civil e as mulheres no setor de serviços, exercendo atividades de cuidado e preparo de refeições: babás, cozinheiras, ajudantes de cozinha e empregadas domésticas. Da mesma forma, Oliveira (2017) constatou que, em Curitiba, nos bares e restaurantes, as

3 O terremoto que atingiu o Haiti em 12 de janeiro de 2010 teve magnitude 7,0 na escala Richter e foi um dos mais devastadores da história recente. Estima-se que o desastre tenha causado a morte de aproximadamente 220 mil pessoas e deixado cerca de 1,5 milhão de desabrigados, além de provocar destruição massiva em infraestrutura, principalmente na capital, Porto Príncipe.

mulheres exercem o trabalho na cozinha, enquanto os homens exercem atividade de garçom. Suzuki (2018), em análise da série histórica da RAIS[4], entre os anos de 2011 a 2016, demonstrou que as principais ocupações dos haitianos são: servente de obras, pedreiro, alimentador de linha de produção, abatedor e margarefe[5].

De acordo com dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) coletados em 2018, havia 46.820 haitianos/as com carteira assinada no mercado de trabalho formal. Destes, 11.136 eram mulheres. É importante destacar que o dado não consegue expressar a generalidade da realidade dos/das haitianos/as, uma vez que grande parte de tais imigrantes estão na informalidade.

Pesquisas sociológicas que articulam trabalho e educação entre migrantes haitianos apontam a falta de uma política migratória; os entraves burocráticos e a barreira linguística como fatores que dificultam a continuidade e o reconhecimento dos estudos de tais imigrantes em solo brasileiro, dificultando ainda mais que tais homens e mulheres possam ocupar postos de trabalho formais e em atividades que são menos precarizadas (Araújo, 2015; Cotinguiba, 2014).

O estado brasileiro, por meio de suas instituições, é reprodutor do racismo na medida em que, muitas vezes, é omisso na formulação de políticas públicas para a população negra. Ou as políticas institucionais criam obstáculos não formais que produzem consequências desiguais entre as pessoas de grupos raciais diferentes (Rex, *apud* Souza, 2011).

4 Relatório Anual de Informações Sociais.

5 Trabalhador da indústria frigorífica que realiza cortes e desossa bovinos.

As construções narrativas oficiais e da mídia brasileiras a despeito do aumento do fluxo de haitianos/as pelo norte do país constituíram-se a partir da dificuldade de os governos locais lidarem com a situação e da construção de narrativas na mídia associando o processo a uma "invasão em massa" (Bersani, 2018). Em 2014, o Ministério das Relações Exteriores (MRE), diante dos crescentes pedidos de refúgio, informou que os haitianos não se enquadravam em tal tipificação legal e nem estavam resguardados pelos tratados internacionais, uma vez que estavam em buscas de melhores condições econômicas, de vida e trabalho.

A gramática jurídica internacional define o *imigrante* como a pessoa que se desloca em razão de fatores econômicos, de forma voluntária, enquanto considera *refugiado* aqueles que são forçados a se deslocarem por razões específicas. A situação dos haitianos e haitianas é particularmente delicada pois passa por questões burocráticas relacionadas à definição de refugiado no ordenamento internacional. Nesse sentido, o critério adotado pelo ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), responsável por serviços assistenciais para refugiados no âmbito da ONU (Organização das Nações Unidas), no Estatuto do Refugiado, define:

> De acordo com os critérios estabelecidos pelo órgão, qualquer sujeito que não tiver sido forçado ao deslocamento migratório por ocasião de conflitos bélicos ou por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais não poderá ter garantido o direito à proteção internacional de outro Estado-Nação diferente do de onde nasceu, ou receber verbas assistenciais vin-

> das desse órgão, pois eram destinadas a um grupo específico de sujeitos conformados pelos critérios supracitados (Branco Pereira, 2020).

É interessante notar que o Estatuto do Refugiado é marcado pela temporalidade que foi criado: no contexto europeu, pós Segunda Guerra Mundial, em 1951, não abarcando, por exemplo, pessoas forçadas à migrar sem que exista uma perseguição ativa ou por tragédias ambientais-sociais, como é o caso dos/das Haitianos/as.

Se o estatuto jurídico internacional não contempla os/as haitianos/as como refugiados/as, o discurso político, a depender do contexto, sim. Um exemplo é o pronunciamento do ex-presidente Michel Temer em reunião sobre Movimentos de Refugiados e Migrantes na ONU, em 2016, no qual os/as haitianos e haitianas foram incluídos no número de refugiados o Brasil acolhia. Entretanto, o discurso foi visto como uma forma de gerar ganho político para o Brasil com o equívoco, uma vez que, conforme o Comitê Nacional para Refugiados, à época no Brasil eram cerca de 8.800 refugiados e o discurso falava em 95.000, incluindo 85.000 haitianos (Bersani, 2017).

Delory-Momberger (2015), ao tratar da solicitação de asilo na França, demonstra que os/as migrantes se articulam retoricamente em uma estratégia para burlar a burocracia dura que circunscreve o "verdadeiro refugiado". Há que se destacar que muitas vezes o/a solicitante de refúgio não domina os códigos linguísticos e culturais que estruturam o discurso do país em que solicitam asilo. Nesse sentido, a autora argumenta que os/as migrantes sofrem um processo de violência retórica, psíquica e jurídica, ao

adaptar seus discursos narrativos, conexões lógico-temporais e justificativas para se conseguir acessar direitos.

Incluir-se enquanto refugiado propicia estar em legalidade e o acesso à direitos e assistência mais amplo. No Brasil, o protocolo de solicitação de refúgio já possibilita a emissão do CPF (Cadastro de Pessoa Física) e carteira de trabalho. No decorrer dos anos, foram articulados vários debates sobre o assunto e editados alguns dispositivos legais para dar conta do enquadramento dos/das haitianos/as no ordenamento jurídico-migratório brasileiro culminando no chamado "visto humanitário", uma espécie de alternativa entre migrante e refugiado. Entretanto, a legislação fixou um controle migratório a partir desta concessão.

Conforme Pereira Branco (2020), os migrantes se deslocam estrategicamente para conseguir documentação e serviços assistenciais em direção à categoria "refugiado", mas não se identificam com essa mesma categoria.

Os estudos epistemológicos da pesquisa autobiográfica destacam que, cada vez mais a narração torna-se uma forma privilegiada de se relacionar no e com o mundo, sendo a narrativa autobiográfica uma forma de reconhecimento público, social, institucional para acesso a bens sociais: "Nesse contexto – no que diz sobretudo respeito aos mais precários e mais pobres - , os órgãos coletivos e instituições assentam largamente as suas decisões no conhecimento dos percursos individuais"(Delory-Momberger, 2015, p. 1088).

Para além do acesso à legalidade, à existência e ao trabalho formal, ao acolhimento em organizações internacionais de assistência social, Handerson (2017) revela que os haitianos/as se

identificam-se mais como diaspóricos do que com refugiados, de forma a enfatizar a manutenção e reprodução dos laços com suas comunidades de origem. Desse modo, Bersani (2017) demonstra que "buscar a vida fora" é expressão recorrente no Haiti, revelando uma intencionalidade e prática muito diferente de refugiar-se.

As particularidades da experiência haitiana no seu deslocamento ao Brasil, a insuficiência das categorias jurídica e políticas na compreensão da complexidade do fenômeno e suas implicações nas vidas vividas pelos sujeitos mostra-se um terreno fértil para a pesquisa biográfica.

As experiências de Lechner (2015, 2018) com as rodas biográficas e os apontamentos de Josso (2020), anteriormente apresentadas trazem justamente a problematização das violências no âmbito retórico, psíquico e jurídico os migrantes que solicitam refúgio sofrem nas narrativas oficiais. Deste modo, a pesquisa (auto)biográfica torna-se fundamental na formação-reflexão--transformação para compreendermos melhor as vozes haitianas e não eclipsar suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreende-se que, enfatizando as temporalidades referentes à situação de migração, a sobreposição de situações de transição, como, por exemplo, deslocamento, questões familiares, contextos sócio-políticos, históricos, as tensões ambientais, culturais e linguísticas que constituem processos de adaptação, aprendizado e ressignificação a abordagem biográfica, pode contribuir para o

processo de reflexão e contato da pessoa com sua singularidade em detrimento de rótulos permeados pelas questões raciais, de nacionalidade, profissionais, administrativas e burocráticas e suas hierarquias de alteridade (Josso, 2007, 2020; Pereira Branco, 2020).

Observa-se que o campo da pesquisa autobiográfica/formação no Brasil pouco se debruça sobre questões migratórias. Da mesma forma observa-se um grande número de pesquisas institucionais e acadêmicas sobre processos migratórios no Brasil, entretanto, há uma repetição de métodos e técnicas de pesquisas tradicionais diferenciando-se em seu recorte no que diz respeito a questões geográficas e grupos pesquisados, sobretudo no que se refere às nacionalidades. Embora esses recortes sejam de suma importância, a perspectiva autobiográfica enquanto movimento epistemológico, teórico e metodológico que valida, valoriza e transforma os sujeitos migrantes diante da sua narração-reflexão pode contribuir de forma substancial para o processo de emancipação.

O re(conhecimento) do protagonismo dos sujeitos é fundamental no paradigma biográfico, nesse sentido, a imagem que nos vem à cabeça é de que o interessado, o protagonista, constrói e apresenta, simultaneamente, o percurso que relaciona seu passado, presente e futuro como um guia, e o pesquisador, como um bom viajante que se envereda em trilhas com orientação de quem a conhece um pouco melhor, bem informado sobre o contexto, mas amplamente aberto para novos conhecimentos, mantém-se atrás do interlocutor sem nunca lhe passar à frente.

Espera-se que as experiências relatadas ao longo desse capítulo possam encorajar novas pesquisas orientadas sob o paradigma bio-

gráfico, com seus aportes teóricos e metodológicos, trazendo novos conhecimentos, de forma criativa e ética, para os diferentes campos do conhecimento. Desta forma, me localizo na "'floresta primária' de futuras pesquisas e práticas biográficas" (Josso, 2020, p. 43).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. A. de A. *Reve de Brezil.* A inserção de um grupo de imigrantes haitianos em Santo André, São Paulo- Brasil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC, Santo André:SP; 2015. Disponível em: https://oestrangeiro.org/reve-de--brezil-a-insercao-de-um-grupo-de-haitianos-em-santo-andre/ Acesso em: 20 jul. 2020.

BERSANI, A. E. Chache lavi Deyò: uma reflexão sobre a categoria refúgio a partir da diáspora haitiana no Brasil. *Cadernos de Campo*, v. 25, n. 25, p. 383-399, 2 out. 2017. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 6 ago. 2022.

COTINGUIBA, M. L. P; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte; v.27; n.01, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 7 jul. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Pesquisa biográfica e a experiência migratória. *In*: LECHNER, E. *Rostos, vozes e silêncios*. Coimbra: Almedina, 2015. Edição Kindle.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 1 ago. 2022.

HANDERSON, J. A historicidade da (e)migração internacional haitiana. O Brasil como novo espaço migratório. *Périplos:* Revista De Estudos Sobre Migrações, v. 1, n. 1, p. 7-26, 2017 Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5866 Acesso em: 3 ago. 2022.

JOSSO, M.-C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.* Porto Alegre/RS: 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

JOSSO, M.-C. Les récits de vie et de formation: leurs fonctionnalités en recherches, formations et pratiques sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 5, n. 13, p. 40-54, 20 abr. 2020.

MARINO, A. M. *Para uma releitura do drama dos haitianos no Brasil*: perspectivas histórica, social e jurídica. Curitiba: CRV, 2017.

MAMED, L. H. Trabalho, imigração e modernização dependente no Brasil: o recrutamento de haitianos pela agroindústria da carne. *In*: XVI Encontro Nacional da ABET. Campinas, 15 a 18 de set. de 2015. *Anais...*: Campinas, Unicamp, 2015, p. 1-15.

PEREIRA BRANCO, A. Viajantes do tempo: as coreografias ontológicas de modernos e pré-modernos no contexto migratório brasileiro. *In*: MACHADO, I. J. DE R. (Ed.). *Etnografias do Refúgio*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020. v. 1, p. 49-70.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo, Triom, 2004.

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

SOUZA, E. Espaços biográficos, colaboração e migração: diálogos sobre a entrevista narrativa. In: LECHNER, E. *Rostos, vozes e silêncios*. Coimbra: Almedina, 2015. Edição Kindle.

SOUZA, A. S de. Racismo Institucional: para entender o conceito. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).* v. 1, n. 3, p. 77-87, 2011.

SUZUKI, L.S. do A. *Trajetórias ocupacionais de imigrantes no mercado de trabalho formal brasileiro.* Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de pós--graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 227. 2018. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8240. Acesso em: 20 jul. 2020.

MEMÓRIAS DE TRABALHO: ENTRE O BIOGRÁFICO E O INSTITUCIONAL

Daisy Moreira Cunha
José Luiz Fazzi
Jairo Nogueira Filho

CONTEXTO POLÍTICO E INSTITUCIONAL

As primeiras empresas do setor elétrico a se instalarem e prestarem serviço no Brasil eram privadas e estrangeiras, geralmente norte-americanas e canadenses, mas contavam com incentivos diversos e com a ajuda do governo para acabar com a concorrência de outras pequenas fornecedoras de energia nacionais. Em 1912, acontece o primeiro grande *holding* do setor com a empresa Light formando o Brazilian Traction. O setor chegou nessa época à quase desnacionalização pois não existiam regulamentações de funcionamento, nem de produção ou comercialização. O crescimento industrial pós-Segunda Guerra Mundial, levou a um aumento e diversificação do consumo o que provocou crises no setor, resultando em racionamento de energia elétrica em diversas cidades do país. Em 1950, surgiram as empresas com economia mista administradas pelo Estado juntamente com o setor Privado. Em 1954, Getúlio Vargas propõe a criação

da ELETROBRÁS, cuja instalação somente ocorrerá em 1962, com o objetivo de promover pesquisas, construir e organizar o funcionamento de usinas geradoras, linhas de transmissão e subestações para suprimento de energia ao desenvolvimento econômico em curso. Esse investimento público no desenvolvimento do setor elétrico entra em colapso nos anos 80, no bojo de crise econômica que associou inflação e recessão. A década de 90 trouxe reformas profundas por meio de abertura comercial e reformas trabalhistas. Reformas associadas ao programa de privatização das estatais que atinge fortemente as empresas de energia brasileiras, acarretando restruturações organizacionais com a introdução de novos modelos de gestão da produção tendo em vista melhorar a qualidade dos serviços e a rentabilidade, sem aportes significativos de capital.

A Companhia Energética de Minas Gerais - CEMIG S.A. é a maior empresa integrada do setor de energia elétrica da América do sul em termos de clientela e de extensão de capacidade instalada (rede, equipamentos e instalações). Essas restruturações, decorrentes de mudanças no marco regulatório do setor no Brasil, afetaram o processo de organização da produção de energia nessa instituição, atingiram rapidamente o interior das empresa. No caso específico da produção e transmissão de energia hidroelétrica, confirmamos forte tendência de modernizações tecnológicas e organizacionais em curso desde os anos 90 com a introdução do modelo de gestão baseado na Qualidade Total (Cunha, 1996). Aprofundou-se a privatização pela terceirização no subsetor de transmissão e distribuição/comercialização de energia. Essa empresa de economia mista e capital aberto permanecia sob

controle estatal, mas, nos anos 90, já conglomerava sociedades, consórcios e acionistas em vários países.

UM DISPOSITIVO DE PESQUISA,ENSINO, EXTENSÃO

O *Conexões de Energia em Trabalho* (2008-2009) foi um projeto específico desse *Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Conexão de Saberes sobre Trabalho do NETE/FaE/UFMG* que buscava abordar temas atuais nesse setor produtivo, confrontando produção científica e experiência de trabalho sobre a produção de energia elétrica na CEMIG. O trabalho consorciado entre o SINDIELETRO – MG, o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação/UFMG, com participação da subsecção sindical do o DIEESE-MG e do antigo Departamento de Ergologia da Aix-Marseille Université, integraram pesquisadores da UFMG e da PUC-MG (psicologia e educação), por assessores (médico do trabalho, economista, educador sindical) e alunos da graduação da UFMG e PUC-MG. Entre os participantes trabalhadores, muitos dirigentes sindicais, quase todos com formação superior, o que chamava atenção por serem operários com carreiras profissionais marcadas, em grande parte, pelo trabalho de turno. Eram vinte e nove trabalhadores e oito trabalhadoras. Todos oriundos principalmente de dois setores da empresa, *distribuição* e *transmissão*, exercendo várias funções (técnico em manutenção, eletricistas em vários postos de trabalho e funções, agentes comerciais, técnico em segurança, técnicos em diversos sistemas de controle operacional, entre outros). Essas diversas funções nessas três interfaces produtivas da empresa nos permitiriam vislumbrar pon-

tos organizacionais nos quais estariam ocorrendo transformações estratégicas. Não conseguimos incorporar ninguém do setor de *produção* de energia, e nenhum trabalhador terceirizado. Nossos debates possibilitaram que o próprio grupo compreendesse melhor as transformações gerais, as lógicas subjacentes à essas restruturações pelas quais a empresa vinha implementando modernização de seus processos, bem como possibilitava verificar os pontos frágeis e antecipar tensões a serem tratadas na ação sindical - na formação político-sindical, nas negociações coletivas e no debate político-econômico e social mais geral sobre a importância estratégica do setor.

Essa parceria visava a compreensão da experiência laboral no trabalho contemporâneo por meio de uma nova dinâmica de colaboração entre atores do mundo do trabalho e universitários convocando-os ao diálogo sobre temas comuns ou novas demandas colocadas pela experiência do trabalho. A vontade de compreender para transformar estabelece uma ponte entre experiência profissional e as atividades de formação, orientando os conteúdos e os métodos pedagógicos pelo ponto de vista do trabalhador na perspectiva dos *Círculos de Cultura* (Freire, 1983). O diálogo promove a aprendizagem mútua entre todos envolvidos nesse *Dispositivo Dinâmico à Três Polos* de Yves Schwartz (2000), nos moldes de *Comunidades Científicas Ampliadas* (Oddone, 1981).

A proposta pedagógica buscou sempre estabelecer pontes entre experiência profissional e as atividades de formação, orientando os conteúdos e os métodos de formação integrando as experiências, saberes e valores dos trabalhadores. O ponto de vista dos eletricitários e seus saberes produzidos no/pelo trabalho

pautaram aspectos das transformações a serem confrontados aos saberes produzidos nos diversos campos científicos com base em textos lidos e temas discutidos em nossas atividades. Alguns autores foram convocados a dialogar presencialmente com os trabalhadores numa confrontação que permitiu validar, questionar e se interrogar mutuamente, levantando temas em aberto demandando estudos, pesquisas e intervenção. Dessa colaboração emergiram debates que interrogavam temas novos e antigos na agenda do trabalho de trabalhadores eletricitários e pesquisadores.

As atividades do projeto Conexões ocorreram nos finais de semana (sábados e domingos) com uma periodicidade de 45 em 45 dias em Belo Horizonte. As temáticas eram definidas e debatidas conjuntamente com o SINDIELETRO, e foram objeto de replanejamento permanente, de interrogação pluridisciplinar e pluriprofissional, sempre buscando detectar o ponto de vista da atividade de trabalho humano e contando com a colaboração daqueles trabalhadores do setor elétrico, trabalhadores da CEMIG, participantes do projeto.

FORMAR ACOLHENDO HISTÓRIAS...

Abordando aspectos da experiência individual e coletiva, nossos diálogos foram permeados por confrontações de pontos de vista sobre as mudanças em curso na interconexão que guardam entre trabalho e vida. Nessas interlocuções sobre a experiência, emergem diálogos, casos, recitos e histórias consideradas aqui como prenhes de historicidade, portanto a singularidade de um vivido próprio de quem narra. Mas, por sua vez, sempre que

narradas, indexam outras histórias deixando vislumbrar algo de uma experiência que é coletiva, de um tempo compartilhado naquela empresa (Oddone, 1981). Em nossas iniciativas de pesquisa em *regime de colaboração* com os trabalhadores, sempre as vislumbramos como fragmentos de memórias favorecendo o reconhecimento de si por si mesmo em trocas intersubjetivas de trabalhadores sobre um mundo operário em constante transformação na contemporaneidade.

Ouvindo histórias de trabalho de eletricitários, revisitamos dimensões que são estruturantes no trabalhar presentes em suas vivências. Essas dimensões do exercício do trabalho no tempo-espaço das situações reais, quando explicitadas em histórias, guardam as dinâmicas que se instauram nesse encontro de um homem as múltiplas interfaces com seu meio laboral: os companheiros e outros *coletivos relativamente pertinenentes* (Schwartz, 2000) aos quais pertencem nesse exercício diário, as formas de produzir e meios de produção, as hierarquias da organização, as estratégias, saberes e valores que tornam essa experiência uma prova de vida em nós. Essas histórias laborais nos revelam como a atividade de cada um articula os elementos que estruturam os acontecimentos no processo de trabalho e na tessitura da vida. São episódios vivenciados, experiências que se sedimentam, permanecendo em memória dos homens produtores, sujeitos socioculturais e históricos, singulares.

Na lida diária com instrumentos, técnicas, dispositivos de organização do trabalho prenhes "*de normas de vida, de exploração da natureza, e dos homens uns pelo outros*" (Schwartz, 2003), são homens-produtores em atividade pela cultura. Trabalhar é

acontecimento, encontro de histórias, colocando em pauta certa rotina cristalizada nas normas antecedentes. Exige se colocar no tempo dos acontecimentos coletivos de uma organização e suas investiduras produtivas, tomar decisões no curso dos eventos. Os eventos sempre serão colocados em uma cronologia pelo sujeito que narra a experiência, mas a questão do tempo aqui é bem mais problemática. É problemática porque as histórias dos acontecimentos são narradas à partir de uma significação que é atribuída pelo sujeito da experiência. Experiência que é produzida no encontro com uma situação de trabalho que, em parte, lhe antecede. Esse encontro ocorre no cruzamento entre diacronia e sincronia do que trazem em si, o sujeito e a situação, posto que nenhum desses entes é uma folha em branco quando se encontram. Uma parte dos acontecimentos são imprevisíveis, ocorrem nessa interação não podendo ser completamente determinados *ex ante*. Nesse cruzamento, sempre haverá algum campo de decisão discricionária do sujeito, bem como acasos, dando rumo aos acontecimentos. Nesse instante – em que o passado se atualiza, o homem que produz, consciente ou inconscientemente, empreende sentido e significação à sua existência. Sentido e significados mais ou menos provisórios, pois a vida muda, outros encontros acontecem e o próprio ponto de vista do narrador da experiência se altera com o tempo. O lugar do trabalho e de seus acontecimentos como experiência na vida de cada um é relativo, e pode ser ressignificado. Os sentidos do trabalhar podem evoluir. De onde podemos associar o em aberto da vida aos significados assumidos pelos fatos elencados e narrados pelo sujeito que faz a experiência. Nesses memoriais, observamos que a atividade dos homens e mulheres que estiveram conosco não passou incólume

pela experiência como eletricitário nessa empresa. O trabalho não é uma experiência em que a vida pode fluir sem constrangimentos de toda ordem pelas normas que a regulam e antecedem. Também não é uma experiência sem consequências em outras dimensões da vida.

Os fragmentos de narrativas que trazemos ao debate nesse texto mostram-se como fonte importante para compreender como os indivíduos, do interior das situações de trabalho dessa empresa de energia elétrica, se constroem, e se implicam na tessitura dos acontecimentos. Como portam densidade histórica aos desafios postos nas mais diversas dimensões das experiências a que são convocados na organização coletiva da produção. E, como vivem, como se percebem como ser individual e coletivo no interior desses acontecimentos. Essas histórias reais - trabalho concreto, são, portanto, aquelas de uma pessoa, de um coletivo profissional, os eletricitários. São histórias dramáticas do *uso de si por si e por outrem* nos dramas do existir nesse espaço-tempo articulando, em uma miríade de combinações singulares, horizontes abertos entre o trabalho e as demais experiências de vida. São histórias de um *corpo-si* em sua *omnilateralidade* face ao real das situações de produção da vida. E mesmo que o trabalho ocupe um lugar específico na vida de cada um, ele não perde centralidade como matriz de história, de cultura.

São histórias simples narradas em primeira pessoa - em formato escrito ou oral (Breton; Cunha, 2019), memórias de vivências do trabalho compartilhadas, memórias de acidentes, de humilhações, de formas de fazer o trabalho por suas técnicas, e/ou em relações tensas com as novas tecnologias introduzidas.

Histórias que são memórias, vivências concretas, reminiscências. Histórias do trabalho que carregam experiências complexas daqueles que as vivem. Podemos compreender esses recitos da perspectiva de *recentramentos* da vida de que nos fala Schwartz (2000), buscando compreender neles questões vivas na experiência dos trabalhadores. Tais histórias levantam conteúdos e problemas que nem sempre foram abordados meticulosamente pelos nexos conceituais e protocolos disciplinares. Esse movimento de reflexão no confronto entre o que já se conhece em reflexões sistemáticas nas disciplinas do que se expressa no conteúdo dessas histórias dos trabalhadores é duplamente formativo, para os próprios trabalhadores, bem como para os pesquisadores. Essas histórias revelam demandas e convidam trabalhadores e pesquisadores a problematizar questões e temas para intervir, carecendo aprofundamentos de parte a parte: meio ambiente, saúde/segurança, institucionalidades e direitos, relação com as cidades...

MEMORIAIS: ENTRELAÇAR TRABALHO E VIDA

Uma das atividades desenvolvidas consistiu na escrita de memoriais pelos trabalhadores, de onde retiraríamos temáticas e objetos de investigação individual ou coletiva em grupos regionais. À coordenação do projeto e aos demais profissionais envolvidos na equipe caberia suporte ao andamento dos trabalhos. Os memoriais representaram um instrumento de sistematização das experiências em processos de formação e reflexão sobre acontecimentos identitários e vivência das transformações em

curso na CEMIG. Não eram obrigatórias para os participantes do projeto e nem todos se engajaram nessa ação. Essa escrita foi desenvolvida em uma interlocução sistemática entre os participantes que, às vezes na condição de narrador em seu proprio memorial, às vezes na condição de interlocutor, perscrutavam passagens - sem imposição de questões e objetos temáticos a serem aprofundados nas narrativas redigidas pelos colegas. Nessa sistemática contribuímos no avanço da escrita, e nessas ocasiões refletimos conjuntamente sobre suas vidas operárias e sobre como percebiam e ressentiam as transformações do trabalho no setor elétrico e na CEMIG. Identidades se reforçavam e se entrelaçavam nesse reconhecimento mútuo, em que muitos pontos de vista foram reforçados sobre o que vinham vivenciando coletivamente em vários postos de trabalho no interior das várias etapas do processo produtivo da empresa.

A maior parte dos eletricitários que estiveram conosco tinham sido aprovados em processos seletivos e passaram pela Escolinha da CEMIG-SENAI (EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional) em Sete Lagoas, atualmente denominada de UNIVERCEMIG. Lá ficavam em treinamento em aulas práticas e teóricas de eletricidade básica e leitura de medidores para aprender a função de leiturista de relógios dos consumidores, entrega de contas, verificação e fraudes, atualização de endereços, entre outras tarefas. Essa formação profissional prévia CEMIG-SENAI, já bastante estudada na literatura sobre escolas de formação profissional corporativa, teve um papel importante na formação de identidade profissional, para arregimentar uma cultura corporativa e colaborativa entre os eletricitários. Posteriormente contratados,

entravam em serviço imediatamente, integrando postos de trabalho de várias localidades em Minas Gerais onde tornavam-se contemporâneos das transformações.

Com Sève (1969) entendemos que é no *emprego do tempo* diário que os trabalhadores vão ressignificando e encontrando sentidos para o trabalhar no conjunto dos modos e dimensões do existir na empresa e fora dela. Nessa tessitura dos tempos vividos, Lainé (1998, p. 24) observa uma trama sócio-psíquica chamando a atenção para um duplo agir, aquele das influências sociais e aquele do que fazemos o que fazem de nós: "Cada história de vida é uma alquimia complexa e singular que é preciso identificar em sua complexidade e sua singularidade" (p. 28).

> Trabalhávamos todos os sábados fazendo hora-extra e o serviço era pesado, a região metropolitana crescia rapidamente, tínhamos que atender no prazo, o cliente era o rei. Sempre trabalhei no horário normal, de segunda a sexta, das 8h às 17h, três anos na mesma rotina. Quando me casei resolvi ir para o plantão, a Paty estava grávida e eu precisava de mais tempo e dinheiro, a escala era a 5x3, 5x3, 5x4, o serviço bem diferente de tudo que tinha feito antes, demorei um pouco a adaptar, trabalhava toda semana em horários diferentes, de manhã: 6 às 14h, tarde: 14h às 22h e madrugada: 22h às 6h. Fiquei seis anos no plantão, aprendi a executar praticamente todos os serviços da distribuição, em 97 teve o Plano de Desligamento Incentivado (PDI), fui convidado a voltar para a seção de ligação, aceitei, pois já estava cansado da escala, fui promovido a nível oito, era o responsável pela equipe, que muitas

> vezes era eu e mais um. Aos poucos começaram a terceirizar com o discurso que iríamos fazer o serviço mais técnico e mais leve, no início só acompanhávamos a empreiteira (J).

Essas histórias nos lembram a distância entre os aprendizados formais na escolinha CEMIG e os percalços enfrentados nas aprendizagens do trabalho real em um contexto em crescente mudança organizacional e tecnológica. Nas interações dos grupos locais que esses aspectos ganham mais consistência pela construção de consensos e dissensos dos eletricitários entre si e deles com suas hierarquias regionais criando laços pelo compartilhamento de um vivido, aqui compreendido como "valor patrimonial", "campo pertinente de sua atividade, de sua vida" (Schwartz, 2000). Histórias que desvelam um tempo que se foi na empresa, um tempo em que, mesmo com a mobilidade geográfica pelos territórios da empresa em Minas Gerais, havia uma identidade forte do ofício de eletricitário, forjada na forma de ingresso e nas trajetórias de encontros em vários pontos da produção dentro da uma vida profissional integralmente realizada ali, vivenciando coletivamente aquelas transformações. Nessas malhas da existência laboral, os sujeitos lutam para verem confirmadas suas aspirações de reconhecimento individual e coletivo.

Mesmo com a mobilidade interna em funções, situações e em regiões geográficas diversas pelos deslocamentos profissionais, os memoriais desvelam uma identidade do ofício de eletricista se forjando. Porém, as redes de colaboração no terreno concreto das situações se perderam bastante com as restruturações da empresa à partir dos anos 90. Os relatos trazem também a desconfiguração

das redes e grupos de trabalho, pela transformação das situações de produção em que o ofício era central. E os depoimentos orais e mesmo alguns fragmentos desses memoriais já ressentiam a fragmentação nas condições de trabalho e nas transformações do ofício, seja pelas inovações tecnológicas, seja pelas transformações organizacionais.

> O choque de cultura foi algo bastante marcante no processo de fusão. A distribuição sempre fora marcada por uma cultura autoritária e de pouquíssima autonomia no trabalho, diferente da experiência da subtransmissão que trabalhava a coordenação do sistema elétrico baseada na responsabilidade e "autonomia". Lógico que a autonomia citada sempre foi bastante relativa, uma vez que a padronização na operação era tratada como pressuposto para um trabalho seguro. No entanto, conseguia fugir da interferência dos níveis hierárquicos mais elevados. Trabalhava com uma noção de hierarquia administrativa e outra operacional, em que a segunda se sobrepunha a primeira quando o assunto era atendimento ao consumidor. Apesar da rica experiência, devagar o nosso trabalho foi se transformando, a autonomia na execução das atividades foi sendo cada vez mais sufocada, até que pouco restou daquela dinâmica de trabalho (L).

Essas restruturações e reconfiguração dos processos de trabalho e das estruturas organizacionais eram percebidas e ressentidas em muitos setores de trabalho que, por exemplo, vinham sendo terceirizados. Muitas histórias desvelam um mesmo espaço geográfico e produtivo, com trabalhadores pertencentes a dois ou três estatutos jurídicos diferentes com seus respectivos direitos

do trabalho e proteção social também diferentes. O trabalho dos eletricistas tornava-se mais arriscado, perigoso, com crescentes danos à saúde dos trabalhadores seja pelos altos índices de adoecimento profissional, seja pelos acidentes com mutilação e acidentes fatais (Rabelo, 2022).

> Inicialmente, trabalhei na equipe pesada, formada por quatro pessoas, em que substituíamos transformadores, escorávamos postes abalroados e emendávamos cabos da rede de média tensão (13,8 kV). Posteriormente, passei a trabalhar em dupla, emendando cabos, fechando e abrindo chaves, trocando disjuntores e conectores. E foi justamente numa troca de conector que sofri um grave acidente de trabalho que quase me custou a vida e quase me deixou paralítico: o poste do padrão em que fomos substituir o conector não estava engastado até o chão e não resistiu ao peso da escada, desmoronando ribanceira abaixo com o Senai completamente "preso" pelo cinto e pelo "cordão umbilical" (FP).

Outras histórias relatavam implementação de novos procedimentos de gestão pelo Controle de Qualidade Total desde meados dos anos 90 (Cunha; Aranha, 1995; Cunha, 1996), associados ou não à introdução de dispositivos para automação de processos na reestruturação geral da produção de energia elétrica na CEMIG. O debate, inclusive por não ser realizado no interior da empresa, galgou as pautas de reivindicação do SINDIELETRO que discutia as restruturações em curso em todos os seus aspectos e consequências, não apenas do ponto de vista corporativo de defesa dos interesses dos trabalhadores da empresa, bem longe disso,

do ponto de vista da cidadania, diante de um bem tão estratégico como é a energia na vida quotidiana da cidade e do campo - um bem de interesse público.

Tais transformações e reconfigurações no conteúdo do trabalho dos eletricitários não foram objetos de formação para que os trabalhadores se sentissem mais confortáveis e preparados para as mudanças. Muitos relatos mostravam insatisfação geral no trabalho, por desvio de função, e condições de trabalho estressantes,

> A função de rádio operador consistia basicamente em: receber reclamação dos consumidores por telefone (196, 0800...) e repassar as equipes que trabalhavam na rua, acompanhar o serviço até sua execução e dar baixa no mesmo, fazer relatórios, elaborar e executar manobras para restabelecimento de energia quando na ocorrência de blecautes, executar intervenções programadas na rede elétrica etc. Apesar de não ralar na rua, na chuva ou no sol, o serviço era muito estressante, principalmente em razão dos telefonemas de consumidores para fazerem as reclamações, sem contar a cobrança dos supervisores e gerentes que eram bem maior, e ainda era comum acusações de colegas que falavam que você estava no ar condicionado, na mamata. Neste serviço você se desdobrava, era muito cobrado tecnicamente, não te davam preparação para exercer aquela função e o pior, aquele serviço era incerto, pois sua função era de eletricista, lembra?! (AA).

Havia um ressentimento forte de que não eram ouvidos em sua experiência na empresa. Esse ressentimento manifestado nos relatos estava relacionado às mudanças introduzidas no

quotidiano de maneira vertical devendo ser implementadas sem questionamento, e os trabalhadores não eram ouvidos em suas ponderações, pelos novos procedimentos operacionais devendo ser aprendidos sem treinamento específico, pelas transferências bruscas e sem anuência, pelo não reconhecimento e competências e qualificações, entre outros tantos aspectos que geravam muito *stress*. E, mesmo possuindo qualificações de nível superior, elas não eram consideradas em momentos de promoção interna ou quando de restruturações em suas situações de trabalho. Os critérios de promoção nunca sendo explicitados. Justamente eles, os eletricitários, que possuíam tanta identificação com a empresa e com o trabalho de fornecimento de energia, serviço público tão vital para todos. Para além de toda insatisfação pessoal, desgastes à saúde e ao bom desempenho das tarefas que essa cultura administrativa gera, lembramos todos os problemas de eficácia e eficiência que dela decorrem trazendo prejuízos para a qualidade dos serviços prestados pela empresa. Essa cultura organizacional e gestão autoritária, centralizadora e excludente da empresa sempre levou ao desengajamento dos trabalhadores.

> Chego na CEMIG, faço o meu trabalho com o mesmo comprometimento de sempre, mas sem paixão. Encaro o meu emprego apenas como um meio de me sustentar até que eu conclua o curso superior. Não tenho pretensões de progressão, especialmente porque tenho presenciado exemplos de empregados de capacidade reconhecidamente excepcional, que foram preteridos em função de envolvimentos em manifestações organizadas pelo sindicato. Ou, simplesmente, foram banidos por terem se comportado de forma

> não-submissa, ousando ser voz dissonante em meio aos cordeirinhos mansos que pululam nas áreas comerciais da empresa.
>
> É triste constatar que a postura que tenho adotado hoje, no trabalho, é apática. Meu espírito está tomado de desalento, e, embora me cause indignação as atitudes dos senhores porta-vozes da gestão da CEMIG, não tenho esperança de ver triunfarem os nossos ideais (H).

Ao discutir a pertinência do campo dos valores no agir competente, Schwartz (2000) argumenta sobre como eles atravessam e estruturam as relações e organizações produtivas. O que pode ser esperado e requerido como critérios de performance pelas escolhas políticas e gestionárias dos postos de comando pode quebrar os laços de identificação dos trabalhadores com seu trabalho. À essa cultura organizacional se evidencia fortemente nas reestruturações em curso desde os anos 90, configurando desalento e *burnout* e outras formas de adoecimento psico-social:

> No SG (São Gabriel, base operacional) tudo mudava muito rápido, não dávamos conta de atender a demanda de serviços, começaram as horas-extras e cobrança por produtividade. Teve início a reestruturação, as bases foram remodeladas, fui para a PP, regional Pampulha, no Anel Rodoviário, novos processos de trabalho, qualidade total, Collor no poder. Conheci novas pessoas, entre elas a primeira eletricista do Anel Rodoviário, a dinâmica do serviço mudou, havia mais controle e cobrança por resultados. Centralização, os endereços ficavam mais distantes, rodávamos muito de carro, novas tecnologias facilitavam o

> serviço e a turma era bem unida, o Anel Rodoviário era famoso por não *pelegar* e decidir os rumos dos Acordos Coletivos de Trabalho...Nesta época comecei a sentir os efeitos da função: dores lombares, nos punhos, ombros (J).

Podemos vislumbrar nesses trechos que a cultura política e organizacional da CEMIG engendrava uma patologia profunda entre os eletricitários que estiveram conosco, não podemos, entretanto, julgar por toda a categoria, mas cremos que eles são representativos do que se passava no coletivo. Ressentiam-se fortemente uma negação do valor social de suas contribuições enquanto eletricitários, com tantos atentados à integridade física e psicossocial pelos riscos a que se expunham na construção da empresa, o que os impedia de se identificarem com a profissão e com a empresa de que tanto se orgulhavam.

Constatamos uma impossibilidade de realização positiva da profissionalidade dos eletricitários como realização de *si* no exercício de sua cidadania. Guy Jobert (2000), ao analisar o trabalho de agentes nucleares da antiga empresa estatal produtora e distribuidora de energia da França Électricité de France - EDF (desde 2004, grupo com personalidade jurídica de direito privado), desvela essa expectativa de reconhecimento insatisfeita entre eles. Axell Honnet (2009) denomina "experiência do desprezo" essa falta de reconhecimento e nos auxilia a entender como podem permear as interações cotidianas na vida de uma organização negando realização pessoal na experiência coletiva. Esses autores reforçam Schwartz (2000) quando ele nos mostra o quanto valores sem dimensão se entrecruzam com os valores dimensionáveis na estruturação da experiência que

faz a atividade em um processo de trabalho. Para esse último autor, os valores permeiam e estruturam a produção, seja porque estão nos critérios econômicos, administrativos e jurídicos que na organização configuram aspectos das situações de trabalho, seja porque valores também portam os trabalhadores que nesses processos de trabalho se inserem. As competências trazem em si um debate de valores - debate de normas, nesse encontro entre o que o meio requer e o que vale para cada um desses homens produtores como seu meio de vida. Cada um recentrará aspectos das situações de trabalho a partir de valores que são seus, isso se desdobrará em gestos de cooperação e interação na relação com a chefia e colegas, mas, sobretudo no que a pessoa se coloca como sendo seu trabalho numa economia que é pessoal. Esses três autores, bem como os fragmentos de memoriais nos ajudam a compreender uma correlação entre os valores que estruturam o meio e a qualidade do uso de si que fazem os homens em sua atividade produtiva. Afinal, quem trabalha é um sujeito inteiro, *omnilateral*, mesmo que não represente um todo coerente, unificado em torno de um projeto evidente, mas, antes, atravessado por suas questões de existência.

Nestes tempos caóticos de aprofundamento das transformações que se abriram no início dos anos 90, no Brasil, a escrita de memoriais foi um instrumento para desvelar identidades, agenciamentos particulares na relação com o outro, com os outros, com o espaço e o tempo, em uma multiplicidade de pertencimentos no trabalho e na vida desses trabalhadores. O deflagrador da narrativa nesses memoriais foi a relação com o trabalho, mas, como observamos, não podemos antecipar a delimitação de acontecimentos

ou temáticas sobre os quais os sujeitos singulares vão refletir. O que emerge é uma totalidade que se expressa em momentos eleitos pelo sujeito como sendo aqueles que lhe foram decisivos, que marcaram sua experiência de vida do ponto de vista dos significados e sentidos atribuídos quando se constrói a narrativa.

Os memoriais se mostraram como fragmentos de uma história maior, pois não há como separar de modo bem definido essas experiências que estruturam o ser entremeando espaços-tempos de vida. As dimensões espaço-temporais onde a vida acontece não se fundem e não se assimilam completamente, se interconectam, se interseccionam pelo interacionismo instaurado pelos trabalhadores que nesses espaços circulam. Um outro aspecto a observar nessas narrativas de histórias pessoais – memoriais - é que nelas fundem-se trabalho e vida singulares às dimensões mais gerais dos meios sócio-históricos e culturais diversos nos quais os narradores circularam.

Os memoriais dos quais trouxemos aqui alguns fragmentos nos abriram horizontes para o referencial prescrito do ofício de eletricista e as transformações em curso à época colocando em evidência um tensionamento entre valores da profissão como eletricitários em uma das maiores empresas públicas de energia elétrica do país. E para além das transformações em curso em vários pontos do processo produtivo nessa empresa de energia elétrica, reconfigurando a profissão dos eletricistas, pudemos entrever pelas narrativas um governo do trabalho marcado por uma divisão técnica de tipo taylorista associado às relações hierárquicas autoritárias em suas formas de gestão. *Ethos* de empresa estatal fundada na era varguista, associada a uma or-

ganização institucional que exclui as experiências e ponto de vista dos trabalhadores como sujeitos que tem algo a dizer sobre modos de produção de um serviço que é público. Uma gestão que desconsidera aportes dos trabalhadores sobre as orientações estratégicas na definição de elementos estruturantes de uma política pública que desconsidera esses trabalhadores agregam valores de cidadãos ao serviço que prestam.

Essas narrativas possuem muito valor heurístico, mas trazem consigo dificuldades para análise. Não se apresentam de forma compacta, são antes fragmentos de memoriais marcados por momentos de grande expressividade e dramaticidade na construção da vida no seio dessas trajetórias singulares de trabalhadores do setor elétrico. Instantes efêmeros. Descontínuos. Com enquadramentos socioculturais comuns. Mas heterogêneos nas escolhas que vão se apresentando na tessitura entre trabalho e outros espaços e projetos de vida. E não aceitam facilmente recortes pois, nesses, podem se perder certos liames deturpando as singularidades das situações narradas. Amalgamar essas narrativas singulares em generalizações coletivas é também arriscado. São, contudo, instrumentos e processos de formação para aqueles que narraram suas histórias e para aqueles que as comentavam nesses momentos de leituras coletivas de memoriais. É uma *démarche* autoformativa aportando compreensão de si e dos outros de seus coletivos de pertencimento.

As histórias de vida narradas em memoriais foram para nós um modo de aproximar os fatos sociais ligados ao trabalho dos eletricitários em uma perspectiva clínica, já que permitem entrever esse entrelaçamento psicossocial na construção da reali-

dade de trabalho em conexão com outras dimensões de sua vida sociocultural. E essas histórias são parte de uma história mais ampla dos espaços tempos por onde esse sujeito vivenciou e tratou suas experiências e pertencimentos, sua história familiar e a história sociocultural de seu tempo. Essas experiências são situadas em acontecimentos específicos das organizações e dos tempos de vida. Experiências pelas quais um "*Eu*" - *corpo-si* - de cada eletricitário vai se constituindo em sua trama sócio psíquica entre o cultural, o político e o histórico do trabalho e na vida. São histórias onde a atividade se mostra como trabalho de viver integrando várias dimensões do existir.

REFERÊNCIAS

BRETON, H.; CUNHA, D. L'enquête sur les savoirs au travail : entre activité narrative et processus dialogiques. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 56-59, set/dez, 2019.

CASTRO, M. La Guardia. *Quando as luzes não se apagam...* a gestão coletiva dos riscos na manutenção em rede energizada. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

CUNHA, D. Modernização e Qualidade na CEMIG sob a lógica dos trabalhadores. *In*: FIDALGO, F. (org.) *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. 1. ed. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 1996. p. 145-168.

DENOYEL, N. Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans : BOUTINET, J._P. (Ed.). *Penser l'accopagnement adulte* Paris cedex 14, França: PUF, 2007. p. 149-160.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JANNER-RAIMONDI, M. Penser l'accueil: de la diversité à l'alterité, place de l'ethico-politique pour costruire du commun. *Revue Le Sujet Dans la Cité*, n. 7, p. 41-52, 2016.

JOBERT, G. *Exister au travail* - Les hommes du nucléaire. Toulouse: Editions Erès, 2014.

HONNET, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAINÉ, A. *Faire de sa vie une histoire* – Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

NIEWIADOMSKI, C. *Recherche biographique et clinique narrative*: entendre et écouter le Sujet contemporain. Eres, 2012.

ODDONE, I; RE, A.; BRIANTE, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière* – vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.

RABELO, L. B. *Ou morre ou fica aleijado*: um estudo sobre o corpo-s mutilado pelo trabalho terceirizado no setor elétrico em Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse: Editions Octàres, 2000.

VERMERSCH, P. L. Entretien d'Explicitation. Issy-les-Mulineaux: ESF Éditeur, 1994.

ZARIFIAN, P. *Le travail et l'événement*. Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

Eugênio Sigaud. *Acidente de trabalho* (1944). Dimensão: 132x95 cm. Tipo: encáustica sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

EUGÊNIO SIGAUD E A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO OPERÁRIO: NOTAS BIOGRÁFICAS

Luciano Rodrigues Costa
Vanessa Maria Gonçalves

Os estudos sobre a representação artística do mundo industrial urbano no século XX, no Brasil, são muito escassos. No caso específico da representação das atividades de trabalho e do cotidiano dos trabalhadores, muito presente nos pintores modernistas, ela não se inicia no chamado Modernismo Brasileiro. A missão artística francesa no início do século XIX, com destaque para Jean-Baptiste Debret (1768-1848), já retratava o sofrido trabalho dos escravos e o cotidiano no Rio de Janeiro, então a capital do país, e inspirava artistas locais.

O tema do trabalho foi uma constante no século XIX entre pintores brasileiros influenciados por pintores imigrantes, em sua maioria, italianos. São várias as representações dos ofícios rurais, com destaque para técnicas artesanais dos camponeses nos ambientes rústicos das fazendas. Mas é no início do século XX que o mundo industrial urbano, a partir das fábricas, armazéns, máquina a vapor, canteiros de obras começam a ser retratados, principalmente por meio da pintura. O impacto da

Semana de Arte Moderna de 1922 é um marco no rompimento com o tradicionalismo acadêmico e busca, com sucesso, uma arte verdadeiramente brasileira. Uma obra significativa deste momento foi a pintura *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, que retrata a paisagem industrial com seus cenários fabris. Esta temática, com um forte apelo nacionalista, esteve presente nas obras de Cândido Portinari (1903-1962), considerado o mais expressivo pintor brasileiro do Modernismo, de Clóvis Graciano (1907-1988), Fulvio Penachi (1905-1992), Eugênio Sigaud (1899-1979), entre outros (Meneguello, 2014).

O objetivo deste texto é apresentar uma conexão entre a vida e a obra do pintor e arquiteto Eugênio Sigaud e o contexto intelectual, político e cultural do Brasil nos anos 1930 e 1940.

Esboçar uma biografia mais densa sobre a vida e as obras fundantes de Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979) é uma tarefa difícil. De acordo com Paulo Sigaud, seu filho, em uma entrevista realizada em novembro de 2022, o artista mesmo não guardava seus papéis e muita pouca coisa restou de seus arquivos pessoais. Muitos dos artigos que escreveu e não publicou desapareceram. Muitos de seus quadros estão nas mãos de particulares e poucos em museus. No entanto, acreditamos que apresentar este esboço biográfico intelectual de um artista, tal como Sigaud, a partir de sua obra pictórica se torna de grande relevância. Assim, acreditamos, tal como Oscar Handlin, que "o real tema da biografia não é a pessoa por completo ou a sociedade, mas o ponto em que ambos interagem. A situação e o indivíduo iluminam um ao outro" (Handlin, 1979, p. 276, tradução livre). Neste sentido, biografia encontra-se entre o particular e o coletivo, e isso possibilita a

identificação de um indivíduo no seu contexto social, político, cultural etc. Ainda, segundo Levillain, por meio da biografia, é possível "analisar as relações entre designo pessoal e forças convergentes ou concorrentes, fazer o balanço entre o herdado e o adquirido em todos os domínios" (Levillain, 2003, p. 163).

A ORIGEM FRANCESA DE EUGÊNIO DE PROENÇA SIGAUD

Eugênio de Proença Sigaud nasceu em 2 de julho de 1899, em uma fazenda na cidade de Santo Antônio do Carangola, região posteriormente chamada de Porciúncula, localizada no interior norte do estado do Rio de Janeiro, vindo a falecer no Rio de Janeiro em 5 de agosto de 1979. A origem da Família Sigaud no Brasil se remete à chegada em 7 de setembro de 1825 do médico francês Joseph François Xavier Sigaud, nascido em 1796, e de sua esposa Jeanne Geneviéve Fargés Sigaud. Cientista conceituado em Marselha, sua cidade natal, de onde partira para um país recém-emancipado de Portugal, trazia uma carta de recomendação do Barão de Damas, Ministro dos Negócios Exteriores da França, dirigida ao Conde Geral da França no Rio de Janeiro. Esta correspondência recomendava J.F.X. Sigaud como médico e naturalista, com interesse em realizar estudos no campo da história natural e clinicar (Ferreira, 2009).

Na então capital, Rio de Janeiro, a bagagem intelectual do recém-chegado não demorou a se destacar. Formado em medicina em Estrasburgo e bacharel em Letras em Montpellier, clinicava em Lyon quando decidiu embarcar para o Brasil em decorrência da

perseguição política no contexto anti-bonapartista do reinado de Charles X na França, de 1824 a 1830. (Ferreira, 2009).

Em 1830 se destacou pela criação, no Rio de Janeiro, da Sociedade de Medicina e do primeiro jornal desta sociedade. Em 1833, foi nomeado médico honorário da família imperial brasileira. Xavier Sigaud retornou à França, em 1843, para o tratamento de doença nos olhos de sua filha Adèle Louise. Em Paris, lança o seu livro *Du climat et des maladies du Brésil*, obra reconhecida pelo rei Louis Philippe I que lhe outorgou a "Ordem Real da Legião de Honra", representado por um anel e uma carta de louvor pela obra produzida. Também foi responsável pela criação, em 1854, do Instituto Imperial dos Cegos, trazendo então para o Brasil o sistema *Braille,* uma recente conquista para o setor da educação, motivado pela doença de sua filha (Gonçalves, 1981).

Xavier Sigaud teve cinco filhos, mas apenas um, Eugênio Pedro Sigaud, permaneceu no Brasil. Casou-se em 1863 com Generosa Nóbrega Airosa e teve 14 filhos, sendo o quinto deles, Paulo da Nóbrega Sigaud (1871), o pai de Eugênio de Proença Sigaud, o pintor.

A família adquiriu grandes fazendas no interior do estado do Rio de Janeiro. Paulo Sigaud comprou uma fazenda em Santo Antônio do Carangola, local onde fixou moradia. Eugênio de Proença Sigaud é o terceiro de nove filhos de Paulo Sigaud com Maria Proença. Em 1904, depois da falência com as lavouras de café e a venda da fazenda, a família se mudou para Belo Horizonte, onde morava Eugênio Pedro e seus filhos. Viveu uma vida modesta com um pequeno comércio de alimentos. Paulo Sigaud morreu em 1917 e coube a Maria Proença a criação dos nove filhos. Até

os 12 anos de idade, Eugênio de Proença Sigaud foi aluno interno no Colégio Católico Salesiano em Niterói, no Rio de Janeiro, em que a disciplina religiosa rígida não o atraía, e o fez, certa feita, fugir retornando a Belo Horizonte.

Eugênio de Proença Sigaud se formou em Engenharia Agronômica na Escola de Agronomia de Belo Horizonte em 1920. No entanto, a arte falou mais forte. O Rio de Janeiro era o destino natural de intelectuais e artistas de Belo Horizonte, na época ainda uma cidade jovem e provinciana, não diferente de outras cidades do Brasil. Em 1921, E.P. Sigaud mudou-se para o Rio já com propósito de cursar a Escola Nacional de Belas Artes (ENBL). A chegada à capital foi um impacto para o jovem artista. Morou em alojamentos baratos e sempre teve dificuldades para manter seus estudos, no entanto, estava no centro efervescente das artes no Brasil, o que, sem dúvida, foi fundamental para a sua carreira artística. Inscrito no curso livre da ENBL, foi aluno de Modesto Brocos, mestre que Sigaud sempre reconheceu a importância na sua arte. Brocos desafiava seus alunos à inovação, exigia originalidade, o acadêmico era algo a se superar, "defendia o nacionalismo em arte, uma arte marcadamente brasileira e social nos seus temas" (Morais, 1982, p. 90). A partir da forte influência de Brocos e do ambiente da ENBL, Eugênio Sigaud vai eleger a temática social como foco de seus quadros. Segundo o seu colega e crítico Quirino Campofiorito (1981), mesmo nas aulas de desenho de Brocos, Sigaud não se aplicava aos métodos escolares, procurava seguir a sua sensibilidade intuitiva. Este crítico o considera um verdadeiro autodidata que faz de "toda a sua obra uma conquista interpretativa rigorosamente individual" (Campofiorito, 1981,

p. 115). Sozinho aprende a desenvolver as técnicas da encáustica, tempera-a-ovo, recursos artísticos que não eram utilizados pelos colegas e professores da ENBA.

Para sobreviver no Rio de Janeiro, seu principal meio de vida era a venda de seus próprios quadros. Em 1923, abandonou o curso na ENBA e se envolveu com a cenografia e outros pequenos trabalhos, sempre se dedicando, concomitantemente, às atividades artísticas. Neste mesmo ano participou de vários Salões de Arte e recebeu algumas premiações, nunca a mais importante. Foi, também, recusado em vários Salões, e sempre atribuía à temática de seus quadros o principal motivo destas resistências a sua obra. Em 1927, Eugênio Sigaud retornou para a ENBA para cursar Arquitetura e se formou em 1932.

MODERNISMO, NÚCLEO BERNARDELLI E A TEMÁTICA SOCIAL NAS ARTES PLÁSTICAS DOS ANOS 1930 E 1940

Os artistas e intelectuais brasileiros que se dispuseram na década de 1920 a realizar inovações em relação à arte tiveram as contribuições de movimentos modernistas de vanguardas europeias que se despontaram após o término da Primeira Guerra Mundial. Entretanto, afirma a historiadora Capelato (2005, p. 254): "O modernismo europeu data de uma época anterior – últimas décadas do século XIX. Segundo alguns autores que se propuseram a definir o termo modernismo, ele se refere à arte da modernização que está relacionada ao progresso material, econômico, tecnológico dessa época".

A *Belle époque* europeia se inicia no final do século XIX, ou seja, naquele interregno entre o fim da Guerra Franco-Prussiana (1871) até o início da Primeira Guerra Mundial (1914) em que o progresso técnico-científico advindo da Segunda Revolução Industrial é caracterizado por um clima de grande euforia entre as elites e de densas desigualdades sociais entre a grande massa de trabalhadores excluídos. Todas essas transformações em curso estarão refletidas no campo das artes e os movimentos, as vanguardas artísticas se moldarão às ambiguidades daquele momento. Na reflexão de Capelato:

> O artista do final do século XIX expressava uma tensão e uma incerteza diante das mudanças que redefiniram as relações sociais e produziram novas concepções de mundo. O período se caracterizou por uma mescla de euforia e desespero, esperança no futuro e niilismo, revolucionarismo e conservadorismo, louvor e desprezo à tecnologia. Ou seja, as reações perante as mudanças não eram as mesmas e variavam do extremo otimismo ao extremo pessimismo nostálgico (Capelato, 2005, p. 255).

Para compreendermos a trajetória das obras pictóricas de E.P. Sigaud é preciso, num primeiro momento, resgatar as origens da arte modernista brasileira da primeira metade do século XX, época de grande criatividade e experimentação. Nesse período, a arte brasileira se renovou e se abriu a novas possibilidades de expressão, permitindo aos artistas explorarem novos caminhos e formas de criar, em decorrência disso, desempenhou importante papel na construção da identidade nacional. Artistas buscaram retratar temas relacionados à cultura brasileira e às questões sociais e

políticas do país, deixando um legado importante para a história da arte no Brasil.

A crítica atribui à pintora Anita Malfatti (1899-1964) a primeira manifestação modernista ao fazer a exposição de suas obras em 12 de dezembro de 1917, intitulada *Exposição de Pintura Moderna Anita Malfatti* com ressonância do movimento expressionista alemão, escandalizando e melindrando a elite e a crítica paulistana de antanho. Segundo Ruy Castro (2019, p. 165), "O público acorreu surpreendentemente, os quadros foram recebidos com simpatia e Anita vendeu oito deles". Entretanto, oito dias depois, a reprovação da exposição se materializa, por exemplo, na crítica de Monteiro Lobato (1882-1948), intitulada *A propósito da exposição Malfatti*, publicada no *Estadão* em 20 de dezembro daquele ano. Lobato não gostava de arte moderna e decretou: "Se tais quadros não forem nascidos 'da paranoia', serão 'mistificação pura'. Anita, pelos quadros que exibia, seria então anormal ou desonesta. O texto de Lobato conduzia à segunda hipótese" (Castro, 2019, p. 165). Por isso, esse episódio uniu os intelectuais Di Cavalcanti, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia, Oswald de Andrade e Mário de Andrade que foram à imprensa defender a pintora. E a resultante desse posicionamento coletivo foi "aquilo que mais tarde Mário de Andrade denominaria de arregimentação, a consciência de rebeldia, de espírito novo" (Amaral, 1998, p. 100). Este escritor, crítico e poeta, autor de *Paulicéia Desvairada*, diria: "Com a exposição de Anita Malfatti e os seus quadros, nos deram uma primeira consciência de revolta e de coletividade em luta pela modernização das artes brasileiras. Pelo menos a mim" (Brito, 1997, p. 65).

Sabe-se que a Semana de Arte Moderna, promovida em fevereiro de 1922 por intelectuais e artistas na cidade de São Paulo, é um marco decisivo e simbólico para a consolidação das artes no Brasil, segundo boa parte dos críticos e pesquisadores de arte. O objetivo dos integrantes de 1922 foi provocar a ruptura com o academicismo tradicional, a valorização da cultura nacional e a introdução de padrões mais livres para a criação artística. A proposta era a "reintrodução de modelos nacionais. O intento era renovar o ambiente artístico e cultural, adotando experiências estéticas de vanguarda que ocorriam na Europa, como o futurismo italiano, o cubismo, o expressionismo, mas fazendo uso de uma régua brasileira" (Schwarcz; Starling, 2015, p. 338).

Esse movimento, na sua fase de amadurecimento que coincide com o que se denominou fase social, foi fortemente influenciado pela industrialização que estava em pleno desenvolvimento no país, a partir do governo Getúlio Vargas, no início da década de 1930. A industrialização provocou um forte impacto na sociedade brasileira, refletindo também nas artes. Artistas começaram a experimentar novas técnicas e materiais, buscando novas formas de expressão que acompanhassem o ritmo da vida moderna.

Mário de Andrade (1893-1945), poeta, romancista, crítico e historiador de arte fez um balanço conceitual sobre a arte moderna brasileira: "Denomino de *heroico* o período compreendido entre a exposição de Anita e a Semana de 1922, a partir da qual iniciar-se-ia a segunda fase, identificada como *destruidora* e que acredito durar até 1930" (Lourenço, 1995, p. 152). O autor de *Macunaíma* acredita que após 1930, existiria uma outra fase "mais calma, mais modesta e cotidiana, mais proletária, por assim

dizer, de construção [...] Entretanto, já estavam fixados os três princípios fundamentais do movimento modernista: a atualização universal da criação artística brasileira, o direito de pesquisa estética e a estabilização de uma consciência criadora nacional" (Lourenço, 1995, p. 152).

Esse período "destruidor" do Modernismo mencionado por Mário de Andrade girou em torno da afirmação das propostas da Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo de 11 a 17 de fevereiro de 1922, que objetivava fazer uma ruptura com o academicismo tradicional, valorizar a cultura nacional e popular e a introduzir os movimentos vanguardistas europeus que surgiram depois da Primeira Guerra Mundial. Esse movimento foi integrado por artistas plásticos como Anita Malfatti e Di Cavalcanti, escritores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graça Aranha e Menotti del Picchia e músicos, como Villa-Lobos e Guiomar Novaes. No ano seguinte, o modernismo recebeu a adesão de Tarsila do Amaral, que se encontrava na Europa na época da realização da Semana de 1922. É importante destacar aqui a observação de Belluzzo (1990, p. 20) que aponta para o fato de que: "Os artistas modernos brasileiros apropriaram-se dos recursos artísticos da vanguarda europeia, além de rever e modificar as artes nacionais, buscavam também lançar um novo olhar sobre a própria cultura, a partir de novos procedimentos artísticos" (Belluzzo, 1990, p. 20).

Outro crítico de arte e ativista político, Mário Pedrosa (1900-1981), em seu consagrado texto, *Entre a Semana e as Bienais,* tece considerações a respeito da institucionalização da arte moderna brasileira:

> Considera que o desenvolvimento da arte brasileira moderna passa por uma primeira fase, entre a Semana e a Revolução de 30, em que se reúnem artistas, poetas, literatos e músicos, sob a bandeira do moderno, para apresentar sua plataforma ao burguês provinciano, através do escândalo, como seus colegas vanguardistas europeus. Em uma segunda fase, entre 1930 e 1951, esse quadro se altera: [...] "O pensamento dominante já tem uma certa conotação social e coletiva e não por acaso o verdadeiro protagonista é agora o arquiteto." Já no período pós-Bienal, segundo Pedrosa, há uma eclosão individualista, dando lugar à liderança da pintura, aqui e na Europa, possivelmente atribuída ao despontar da *pop art*. Uma das questões significativas é a constatação de que entre 1930 e 1951 o moderno conquista a condição de arte levada ao cidadão urbano e estabelecendo uma relação de proximidade com diversas camadas (Lourenço, 1995, p. 205).

No contexto de urbanização da cidade de São Paulo, no início da década de 1920, é preciso refletir sobre a importância das artes plásticas, no pós-Semana de 1922. Eduardo Jardim de Moraes captura a dimensão filosófica da brasilidade modernista e retrata que "o que sobretudo se valorizava, era o fato da obra ser moderna ou assim se apresentar dentro do nosso ambiente cultural. [...] Coube, portanto, às artes plásticas captar estes valores, registrando o dinamismo do momento" (Moraes, 1978, p. 53).

Enfim, segundo boa parte dos estudiosos, o Movimento que culminou com a Semana de Arte Moderna de 1922, pode ser considerado um divisor de águas na história cultural de nosso

país. No entender de Bosi (1983, p. 383), professor de literatura brasileira da USP, ensaísta e integrante da Academia Brasileira de Letras:

> A Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências modernas que desde a Primeira Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio de Janeiro, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobra-se em viva realidade cultural (Bosi, 1983, p. 383).

Os anos de 1930 e 1940 podem ser caracterizados como a fase social do Modernismo brasileiro, voltando-se para as questões políticas e sociais. Neste sentido, "a primeira fase do modernismo pode ser resumida pela orientação no sentido da atualização e do nacionalismo e a segunda fase, já nos anos 1930, a da conscientização, buscando ser uma arte voltada pra o povo, seu tema e espectador ideais" (Zilio, 1994, p. 111). O mesmo autor afirma: "Em termos estilísticos, a imagem da segunda fase do Modernismo tem um tratamento mais realista e passa a privilegiar uma temática voltada para retratar o povo em situações de trabalho, nas suas festas e na sua miséria" (Zilio, 1982, p. 117).

Por conseguinte, como se depreende da análise acima, os temas sociais apareceram no início da década de 1930 no cenário brasileiro, como uma forma de se buscar novas linguagens e novos sujeitos e ambientes para as representações artísticas. A opção de E.P. Sigaud pelos operários não foi um ato isolado. O movimento modernista dos anos 1920 já apontava para a crítica ao academicismo presente nas artes brasileiras e a necessidade de

mudança. E é exatamente neste período histórico que se marca o crescimento de escolas e liceus de artes e ofícios. Muitos dos pintores também possuíam trabalhos ligados, de alguma forma, à industrialização no país, como em pinturas de letreiros, murais, pintura de placas de sinalização, placas de comércios, murais religiosos (Freitas, 2010).

Sobre essa temática social na pintura dos anos 1930, além de Sigaud, destacam-se o engajamento e as contribuições de outros artistas modernistas, como Tarsila e Portinari, ambos ligados ao PCB. A paulista Tarsila do Amaral (1886-1973) é considerada um dos grandes nomes da pintura brasileira na primeira fase do modernismo brasileiro. Num primeiro momento fez uso do cubismo, sem se preocupar com a aparência real das coisas, mas se utilizava das cores vibrantes para representar a nossa brasilidade. Em Paris, fez o quadro *A Negra,* de 1923, e é considerada uma das primeiras artistas a pintar o negro na arte brasileira, rompendo com o nosso tradicionalismo, ao resgatar a cultura nativa brasileira.

A artista faz uma ruptura com os valores sociais e estéticos da época, ao representar em suas telas algumas cenas cotidianas do Brasil, as transformações sociais em decorrência da industrialização, com o intuito de valorização de nossa identidade nacional desnudada em paisagens, cidades e o regionalismo brasileiro. Segundo Gotlib (1983, p. 35): "O cotidiano é também parte de um 'jeito de viver' que inclui, também, a invenção da arte. Nessa atitude de inventar a vida reside uma das propostas 'revolucionárias' do modernismo: 'liberar' a invenção é 'viver' esta liberação".

A partir da década de 1930, Tarsila cada vez mais engajada politicamente e vinculada ao PCB, se preocupou em registrar em

suas telas icônicas a temática social – *Segunda Classe* e *Operários*, ambas pintadas em 1933. A obra *Operários* representa a diversidade cultural e racial dos trabalhadores que foram para São Paulo, berço industrial do país, em busca de oportunidades de emprego nas fábricas. A tela de 120 cm x 205 cm, com pintura a óleo, foi elaborada após o regresso de Moscou e retrata o período áureo da industrialização brasileira, especificamente, a São Paulo dos anos 1930. A obra "ao retratar diferentes feições dos trabalhadores das fábricas, várias cores reforçam a miscigenação do povo [...] denuncia como o sistema fabril massifica o cidadão, a ponto de não se conseguir distingui-lo em suas diferenças, agrupando-os numa só categoria" (Almeida *et al.*, 2022, p. 322).

Ainda no contexto dos anos 1930, o muralismo mexicano teve um grande impacto na pintura brasileira, trazendo a ideia de que a arte pode ser utilizada como uma ferramenta de comunicação e transformação social. O movimento, liderado por artistas como Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974) e José Clemente Orozco (1883-1949), surgiu na década de 1920 no México com o objetivo de alcançar as massas através de murais em espaços públicos. Para Santiago:

> Ainda que o mecenato do Estado tenha sido responsável por parcela significativa das encomendas murais, é preciso levar em consideração aspectos como a liberdade de representação do artista e sua postura crítica diante do cenário sociopolítico estabelecido no contexto pós-revolução, manifestada em discursos e no conteúdo dos próprios murais (Santiago, 2018, p. 18).

O muralismo mexicano foi influenciado pelas artes populares e pelo social realismo e retratava temas sociais, políticos e culturais

da época, incluindo a luta dos trabalhadores, a história da nação e a cultura indígena. Essa abordagem revolucionou a forma como a arte era percebida e aproximou o público da arte, tornando-a acessível a todos.

Na década de 1930, intelectuais e artistas brasileiros convidaram o pintor muralista e vanguardista Siqueiros para fazer uma conferência no Brasil, a qual foi realizada no dia 30 de dezembro de 1933, às 21h no Studio Nicolas. Sobre a palestra, o jornal carioca *Diário de Notícias*, de cunho conservador, teceu elogios à estética muralista do pintor mexicano, mas criticou a função social da arte, afirmando que "A arte é uma expressão desinteressada, independente de doutrinas econômicas, de misérias ou sublimações sociais" (Siqueiros, 1934, p. 18). A matéria diz ainda que

> O pintor mexicano David A. Siqueiros que, com Orozco e Rivera, constituiu a escola de pintura muralista moderna, pretendendo restaurar a pintura afresco, como a única capaz de expressar os sentidos e as determinantes da moderna estética, fez no penúltimo sábado, nesta Capital, uma conferência no Studio Nicolas [...] O pintor Siqueiros é um excelente expositor e sua palestra foi deveras interessante, expondo a técnica da nova pintura, os esforços realizados para descobrir os métodos de processos novos [...] Siqueiros como Rivera é bolchevista e entende que a arte deve ter uma função social (Siqueiros, 1934, p. 18).

No Brasil, a influência do muralismo mexicano foi sentida nas décadas de 1930 a 1950, principalmente nas obras de Cândido Portinari e E.P. Sigaud. Este foi atraído pela pintura mural com o objetivo de alcançar as massas por meio da arte. Para Lourenço:

> O muralismo emerge, entre nós, como desejo em se erigir arte pública, acessível ao transeunte. Ela daria respostas à finalidade do artista na ordem industrial e acena com a possibilidade de esclarecer o povo e arrebatá-lo a um ideal. Direta ou indiretamente o povo está na pintura ou na escultura, dentro de uma arte ainda temática, exaltado de diferentes formas, entre as quais por ser vítima e, também, pela simplicidade, luta e pureza. Na obra portinariana estadonovista protagoniza a aventura de constituir e mesmo plasmar uma nacionalidade forte (Lourenço, 1995, p. 254).

A pintura muralista se difunde de maneira intensa pelo Brasil. Cândido Portinari (1903-1962) se destaca como a principal referência deste tipo de pintura, e se torna, rapidamente, o principal pintor brasileiro a alcançar maior projeção internacional. O seu acervo conta com mais de cinco mil obras, de pequenos esboços a obras monumentais. Portinari retorna da Europa em 1931 e integra-se ao Movimento Modernista brasileiro; engajado politicamente ao PCB, incorpora ao seu trabalho a temática social em seus quadros, como *O lavrador de café*, *Preto na enxada*, *O estivador, O sorveteiro*, *Mestiço*, *Retirantes*, *Criança morta,* entre outros. As suas telas exibem a realidade brasileira e expressam as condições aviltantes dos trabalhadores, as mazelas e as abissais diferenças sociais no mundo do trabalho, bem como também retratam as manifestações e festas de nossa gente, como na tela *Baile na roça* (1923). Para Abella, "Através de sua pintura Portinari contribuiu na afirmação de uma identidade nacional e exaltação de uma brasilidade, abrangendo diversidades culturais regionais e temas populares e de grupos socialmente marginalizados" (2009, p. 242).

É bastante visível em Portinari, a partir do ano de 1934, como sua arte vai tomando novos rumos, destacando-se a figura humana em suas pinturas, como os negros, os mestiços e os trabalhadores rurais. O reconhecimento internacional deste artista vem com a premiação pelo quadro *Café,* de 1935, pelo Instituto Carnegie de Pittsburg, no contexto da Política da Boa Vizinhança, do presidente Franklin D. Roosevelt, de aproximação com o governo Vargas. Nesta perspectiva, torna-se um grande divulgador do modernismo brasileiro. Para Lourenço (1995, p. 129): "Portinari acena para a questão social, uma vez que magnifica o trabalhador, ao exibi-lo forte, bem nutrido, disciplinado. A tela é apaziguadora do conflito social, pois não mostra as dificuldades, as causas e os sofrimentos [...] A láurea, embora discutível, funciona como alavanca à carreira de Portinari". Na mesma linha de pensamento, Coelho (2021, p. 342), afirma: "A tela *Café* tem a particularidade de não apresentar os elementos visíveis do processo de escravidão, atualizando a atividade da colheita do café à contemporaneidade. Os trabalhadores do quadro podem tanto ser escravizados, quanto assalariados".

Depois da premiação nos Estados Unidos, Portinari irá desenvolver sua obra muralística a partir de 1936, quando faz o painel do *Monumento Rodoviário.* Para Evangelista (2019, p. 5): "Portinari realizou composições em azulejos, pastilhas, painéis, mas também afrescos, os quais foram idealizados para edificados como o Ministério da Educação e Saúde, atual Palácio Capanema, a Igreja da Pampulha, o edifício da ONU, entre tantos outros".

Já no que concerne ao "pintor dos operários", "o alargamento do campo pictórico proposto pelos muralistas mexicanos teve

influência determinante sobre Sigaud" (Pedrosa, 1981, p. 14). Como já dito, Sigaud era um defensor da função social da arte e defendia a sua popularização com as massas, daí a sua experiência estética muralista, principalmente na Catedral Diocesana de Jacarezinho. Para Evangelista (2019, p. 3): "Considerando sua defesa do muralismo à popularização da arte, o convite para pintar a catedral de Jacarezinho era bastante atraente. Inclusive empolgava a Sigaud a possibilidade de chamar a atenção de uma população fora dos circuitos das galerias de arte para seu trabalho".

Nos anos de 1930, os temas sociais apareceram como forma de busca por novas linguagens e novos sujeitos e ambientes para as representações artísticas. A opção de Eugênio Sigaud pelos operários não foi isolada. O movimento modernista dos anos vinte já apontava para a crítica ao academicismo presente nas artes brasileiras e a necessidade de mudança. Este período também marca o crescimento das escolas e liceus de artes e ofícios. Muitos dos pintores também possuíam trabalhos ligados, de alguma forma, a industrialização no país, como em pinturas de letreiros, murais, pintura de placas de sinalização, placas de comércios, murais religiosos (Freitas, 2010). Muitos desses pintores tinham a atividade artística em segundo plano já que a necessidade de manutenção econômica impunha que a dedicação a arte ficasse para as horas vagas e finais de semana. Eugênio Sigaud é um exemplo disso. Sempre afirmou que gostaria de viver da sua arte, mas nunca conseguiu, para viver dependeu de sua atividade como arquiteto e construtor. Quando uma vez perguntado se conseguia viver de sua arte, respondeu: "Bem gostaria. Sou, porém, arquiteto também [...] Na qualidade de arquiteto e construtor, encontro os

motivos para os meus quadros. O trabalho de construção civil é o assunto costumeiro" (Artes, 1947, p. 7).

São nestes cenários da vida urbana das grandes cidades do Brasil, momento de forte expansão industrial e crescimento de fábricas, além do crescimento da proletarização dos operários urbanos, que a arte modernista vai encontrar suas inspirações. A própria atividade artística se insere nesta proletarização. Muitos dos grandes artistas dessa época são oriundos da classe trabalhadora, o que pode explicar o engajamento social presente em suas telas (Meneguello, 2014). O tema do trabalho fabril já estava presente, de forma ainda incipiente, nas pinturas no final do séc. XIX e passa a ser predominante no início do século XX.

A década de 1930 é um momento político importante na história do Brasil. A revolução de 1930 marca o fim do controle político das oligarquias cafeeiras e a política dominada pelos coronéis da chamada República Velha. Inicia-se, neste período, tanto uma política de incentivo estatal na industrialização, bem como políticas trabalhistas corporativistas de valorização do trabalho e dos trabalhadores. Tal movimentação vai culminar na elaboração da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), em 1943, por Getúlio Vargas.

Eugênio Sigaud participa, em 1931, de uma importante associação de pintores no Rio de Janeiro que ficou conhecido como Núcleo Bernardelli. Frederico Morais, importante crítico da arte brasileira ressalta a importância da pintura realizada no Rio de Janeiro, especificamente no Núcleo Bernardelli a partir dos anos 1930, que se caracteriza por ser mais proletária e menos elitista, quando se faz uma analogia com a Semana de 1922 com

seu "caráter aristocrático", ou seja, "Enquanto o modernismo de 1922 teve um caráter anárquico, destrutivo, elitista, intelectual, o Núcleo Bernardelli revelava um outro comportamento – aberto, construtivo, coletivo, artesanal" (Morais, 1982, p. 61).

A principal preocupação do Núcleo era o aperfeiçoamento técnico e criar um local para encontro de jovens com o objetivo de "democratizar e renovar o ensino de artes, introduzir modificações no regulamento dos salões e abrir novos espaços para os artistas que estavam aparecendo" (Morais, 1982). Todos os integrantes do Núcleo Bernardelli vinham das camadas menos favorecidas, em que a arte não era a principal atividade econômica.

Mário de Andrade deixa muito claro que a Semana de Arte Moderna de 1922 simbolizava o poder da burguesia ascendente de São Paulo e da velha aristocracia cafeeira daquele estado. Morais (1982) realça as origens sociais humildes dos integrantes do Núcleo Bernardelli:

> Os artistas-operários dos anos 1930 tinham outra mentalidade e outra formação e outros propósitos. Buscavam uma profissão, queriam fazer da arte uma profissão e ocupar, com ela, um espaço na sociedade, participar da divisão social do Trabalho. Como lembra Mário Pedrosa, enquanto a atmosfera da Semana era intelectual, nos núcleos artísticos dos anos 30 a atmosfera era profissional; esses novos artistas eram, portanto, concorrentes em potencial (Morais, 1982, p. 28).

Dentre os vários militantes do Núcleo Bernardelli, E.P. Sigaud foi o único que desenvolveu uma temática claramente social. Não raro a imprensa criticava seus traços e muitas vezes o ridicu-

larizava. Até mesmo entre colegas do Núcleo Bernardelli havia críticas às suas temáticas e trabalhos recusados em exposições organizadas pelo grupo. Esta rejeição, segundo Meneguello (2014), estava essencialmente ligada à insistência nos temas sociais e no sofrimento do trabalhador, no entanto, Eugênio Sigaud produzia também outros gêneros de pintura, embora com menos interesse como, por exemplo, o retrato, a paisagem e a natureza-morta (Campofiorito, 1981). Esta rejeição dos pintores modernistas tinha impacto nos juris dos salões, em que poucas vezes foi premiado, e no mercado de arte. Os elogios eram feitos, sobretudo, pelo pintor, crítico e admirador Quirino Campofiorito e pelo crítico Jordão de Oliveira.

INFLUÊNCIAS: MURALISMOS E A ARTE MEXICANA

Um dos maiores impactos para esta geração de artistas de toda a América Latina foi a pintura mural de origem mexicana. No caso brasileiro, a difusão do muralismo e sua propagação nos círculos artísticos foram marcadas pelas várias conferências realizadas pelo pintor mexicano David Alvaro Siqueiros, em São Paulo e no Rio de Janeiro, durante o ano de 1933, denominada "A pintura mural Mexicana". Nestas conferências, Siqueiros difunde a arte engajada e a necessidade de a pintura sair dos Salões e das coleções particulares e chegar às massas. Nestes encontros, os debates entre os artistas brasileiros eram em torno da arte engajada, socialismo, revolução russa, além de questões técnicas da pintura mural. Dentre os participantes dessas discussões, destacavam-se os pintores Di Cavalcanti, Cândido Portinari, Tarsila

do Amaral, Flávio de Carvalho, além do escritor Oswald de Andrade. Siqueiros propunha produções coletivas em que edifícios públicos iriam substituir as telas e paredes de residências da elite econômica (Coelho, 2021). As obras de José Clemente Orozco (1893-1949), Diego Rivera (1896-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1954) eram sempre referências fundamentais.

Sigaud torna-se um dos pintores mais entusiasmados pela pintura mural da sua geração. Suas defesas sempre inflamadas sobre o muralismo se baseavam nos principais argumentos dos pintores mexicanos, ou seja, a popularização da arte e a divulgação para além das galerias elitistas, ou seja, a liberdade de criação e dimensão política da arte. Esta defesa fica evidente na carta enviada para o amigo, também pintor e crítico de arte, Quirino Campofiorito.

> Será a decoração mural a única possibilidade de o artista ter a sua obra vista e admirada por multidões, às quais, com maior curiosidade, indaguem sobre, contudo do que presenciam pintado nas paredes. Isto não acontece com a nossas telas que vão para os museus e para as galerias particulares, onde poucos as veem e raramente (Evangelista, 2019, p. 4).

A pintura muralista se difunde de maneira intensa pelo Brasil. Cândido Portinari se destaca como a principal referência deste tipo de pintura, e se torna, rapidamente, o principal pintor brasileiro. O reconhecimento internacional deste artista vem com a premiação pelo quadro *Café*, de 1935, pelo Instituto Carnegie de Pittsburg. Neste mesmo ano, Portinari é convidado a lecionar na recém-criada Universidade do Distrito Federal. A partir

daí monta um grupo de pintores e alunos que fica conhecido como "Grupo Portinari", fortemente ligado ao Partido Comunista do Brasil (PCB), do qual Sigaud passa a fazer parte e tem sua obra muito difundida. Segundo Campofiorito (1981), a temática operária começa a aparecer mais fortemente na obra de Eugênio Sigaud a partir do ano de 1937, momento em que fica conhecido como o "Pintor dos Operários".

Mesmo com a influência externa, Eugênio Sigaud era um pintor autenticamente brasileiro, compartilhava com sua geração de pintores modernistas a necessidade de uma arte nacional. Nunca saiu do Brasil, não tinha contato pessoal com artistas de outros países, apesar de ser um leitor assíduo de revistas de artes estrangeiras. A temática das suas pinturas vinha, essencialmente, da convivência cotidiana com os trabalhadores urbanos, além da sua sensibilidade e admiração pelo trabalho pesado e arriscado dessas pessoas.

Em entrevista, sigaud afirma ao crítico Frederico Morais (1982), pouco antes de morrer:

> Sempre exaltei o operário anônimo, sempre denunciei a vida massacrada pelo sistema. Sempre tive consciência da função social da arte. A meu ver, toda arte pode concorrer para ativar o debate político, melhorando assim, por via indireta, a vida do homem (Moraes, 1982, p. 89).

Se na sua arte a influência do Muralismo mexicano teve grande impacto, na sua arquitetura as proposições do arquiteto franco-suíço Le Corbusier (1887-1965) são inegáveis. Sigaud projetou e construiu uma centena de prédios e edifícios, sobretudo na cidade

do Rio de Janeiro, sempre agregando a pintura mural nestes espaços. Entre essas construções, pode-se destacar o edifício sede do Sindicato dos Despachantes aduaneiros do Rio de Janeiro, inaugurado em 1950 com importantes murais sobre trabalhadores do porto pintados pelo próprio Sigaud. As concepções políticas e artísticas sobre pintura e arquitetura de Sigaud foram também expostas em periódicos. Na revista *Bellas-Artes*, dirigida pelo amigo Quirino Campofiorito, Sigaud faz, em 1935, uma defesa da pintura mural.

> A nova arquitetura criou, com o concreto armado, grandes planos internos e externos que, necessariamente, obrigam o arquiteto a aproveitá-los para os complementos dos edifícios. [...] Não é perdoável que nossos pintores deixam ir protelando um movimento educativo dos artistas e do povo nesse sentido (o da decoração mural) pois é necessário realizar esta campanha para que o público se eduque e compreenda que a beleza não é tão onerosa como julgam. [...] Como poderíamos conhecer o esplendor de outras eras, as lutas pelo sonho social e o místico, sem as artes? (Meneguello, 2014, p. 37).

A imagem frequente nas pinturas de Eugênio Sigaud é o trabalhador da construção civil preparando a ferragem ou enchendo os pilares de concreto, cena que remete ao operário heroico e viril. É o corpo do operário que sempre ganha destaque nas suas pinturas, o corpo propositadamente deformado, parecendo querer destacar exatamente os movimentos, o gesto do ofício, que remete a observação do artista no cotidiano dos canteiros de obras, forjado na empatia pelos trabalhos dos operários. Se os

operários da construção civil são recorrentes na obra de Eugênio Sigaud, outros trabalhadores também foram representados em suas características mais significativas de seus ofícios: os camponeses, os trabalhadores do petróleo, do manganês, das salinas, das pedreiras etc. Sigaud gostava de explicar a temática social de sua pintura, por ser está ligada à sua condição política, conforme depoimento dado a Morais (1982, p. 89):

> "Sou comunista. Engenheiro, sempre lidei com operários, o que explica a escolha dos meus temas. Sempre tive consciência do papel social da arte. Sempre fiz política. A meu ver, toda a arte serve aos interesses políticos. A liberdade de criação, porém, é fundamental". E ainda, sobre sua pintura: "ela nunca foi um ato gratuito, nem mesmo minha arquitetura. É, antes de tudo, uma atitude consciente e firme, uma finalidade com objetivos artísticos, políticos e sociais. Celebro com ela, especialmente, a magnitude e a grandeza do trabalho humilde do operário, este trabalhador anônimo em todos os setores da grandeza da Pátria".

Sigaud, com o seu "estilo viril, rude e tosco", não retratou tão somente os operários da construção civil em suas telas, mas também trabalhadores de outros segmentos sociais. Para o jornalista, crítico, curador e historiador da arte independente, Frederico Morais (1982, p. 89), Sigaud

> Foi sempre expressionista: na deformação ostensiva de suas figuras, na temática pouco charmosa do operariado urbano, na ousadia de suas obras, na largueza do desenho, na energia dos volumes, enfim, no estilo viril, rude e tosco.

> Não se restringe a mostrar o trabalhador nos andaimes dos edifícios em construção: mostra-os também na rua, em meio ao tráfego, nas usinas, ferrovias, pontes, estaleiros e, depois, passando da cidade para o campo, mostra-o em plantações de café, musculoso e forte, negro, ou no litoral, entre sal e saibros.

Segundo Meneguello (2014), a obra de Eugênio Sigaud excede quatro mil desenhos, murais, pinturas e projetos arquitetônicos. Contém, ainda, artigos para jornais e concedeu várias entrevistas que foram registradas em periódicos da imprensa. No entanto, poucas pesquisas foram realizadas sobre sua obra. Seus textos não publicados se perderam, os publicados são difíceis de encontrar. Poucos dos seus quadros estão em museus, a maioria está em coleções particulares. Muitas peças aparecem em leilões na internet, muitas das quais falsificações grosseiras, os preços não muito altos, excetas as pinturas sobre os operários da construção civil, estes sim alcançam maiores valores. Não existe uma catalogação da sua obra, nem especialistas que certifiquem a autenticidade dos quadros oferecidos nos leilões ou por *marchands* de arte. Enfim, um artista ao qual se impera um grande silêncio, sem o seu reconhecimento merecido.

A ARTE COMO FORMAÇÃO POLÍTICA: O PCB E A PINTURA MILITANTE

O PCB (Partido Comunista do Brasil) foi fundado em 25 de março de 1922, em Niterói/RJ, com o objetivo de promover uma revolução proletária que substituísse a sociedade capitalista pela

sociedade socialista, aos moldes da revolução russa. A maioria dos seus fundadores eram militantes anarquistas, convertidos ao comunismo após a vitória da Revolução Russa de 1917. No mesmo ano da sua fundação, foi posto na ilegalidade e passou a agir na clandestinidade. Somente em 1927 o PCB recuperou a legalidade para, novamente, cair na ilegalidade a partir de 1930. Em 1941, iniciam-se os movimentos de grupos isolados no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, visando a reorganização do partido. Na prisão desde o início de 1936, o principal líder comunista, Luís Carlos Prestes (1898-1990), mantinha seu prestígio entre os membros do partido. Em outubro de 1945, o PCB retornou à legalidade e obteve seu registro eleitoral. O enorme prestígio desfrutado pela União Soviética após o fim da Segunda Guerra Mundial contribuiu para que o partido obtivesse expressivo crescimento.

A participação de Eugênio Sigaud no Partido Comunista foi bastante intensa nos anos de ilegalidade da agremiação partidária. Seus desenhos e pinturas com motivos proletários estavam sempre presentes nos jornais ligados ao PCB, tais como *A manhã*, *O Radical*, *Tribuna Popular* e *Imprensa Popular*, sempre aclamado nestas publicações como o *Artista do Povo*. Estas menções não eram muito comuns nas demais publicações jornalísticas da época (Meneguello, 2014).

Como destaca Meneguello (2014) através destas publicações é possível destacar várias participações militantes de Sigaud no PCB nos anos de 1940, como, por exemplo, o seu apoio público ao então candidato à presidência Yedo Fiuza, em 1945. Neste mesmo ano, nas comemorações do retorno do PCB à legalidade, o partido congregou cerca de oitenta e cinco artistas plásticos,

das mais diversas correntes, em uma exposição na Casa do Estudante no Rio de Janeiro que ficou conhecida como "Artistas Plásticos do Partido Comunista". Tal evento, como muitos outros ocorridos neste ano, além de celebrar a legalidade do PCB, pretendia angariar fundos ao partido. Sobre este importante evento, Sigaud afirma:

> Aquela exposição do Partido representou a força social da arte que vinha sendo executada por mim: eu retrato até hoje a miséria de nossa classe inferior; minha pintura é da linha socialista, não mudei muito de lá pra cá (Sigaud *apud* Gonçalves, 1981, p. 38).

Militando com muito vigor no PCB, Eugênio Sigaud foi um dos principais articuladores desta exposição. Estiveram envolvidos na organização do evento personalidades como Oscar Niemeyer, Sampaio Lacerda, Raul Devezza, entre outros. Eugênio Sigaud foi um dos participantes mais destacados pela imprensa nesta exposição, junto com os trabalhos de Cândido Portinari, Quirino Campofiorito, Heitor dos Prazeres e Jose Pancetti (Coelho, 2021). Ainda nesta exposição, foram apresentados retratos de Luís Carlo Prestes feitos por Haroldo Barros, Rui Santos e Eugênio Sigaud.

No ano de 1946, são registradas várias manifestações de Sigaud em apoio ao PCB, tal como o apoio público, juntamente com outros artistas, ao líder Luís Carlos Prestes. Ainda neste ano, atua como professor na Escola do Povo, ligada ao PCB, e participa de manifestações contra a violência empregada aos trabalhadores em suas manifestações por melhores condições de vida. Em outubro de 1946, organiza excursões de pinturas ao ar livre no Rio de Janeiro, cuja venda dos quadros seria revestida aos jornais

ligados ao PCB (Meneguelo, 2014). Também ilustrou artigos de jornalistas comunistas publicados em jornais da época.

A legalidade do PCB, porém, não duraria muito. Em abril de 1947, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) cancelou seu registro argumentando que o partido era um instrumento da intervenção soviética no país. No ano seguinte, os parlamentares eleitos pela legenda do PCB perderam seus mandatos. Começava, assim, um novo e longo período na clandestinidade.

Entre os anos de 1954 e 1957, Eugênio Sigaud se instala na cidade de Jacarezinho, no estado do Paraná, a convite do seu irmão, então bispo católico Dom Geraldo Sigaud. Pintou murais na recém-inaugurada Catedral da Diocese, grande expressão muralista do artista. Este convite, feito pelo irmão, marca uma curiosidade. Dom Geraldo Sigaud era nacionalmente conhecido pelas suas ideias ultraconservadoras e anticomunistas, ao contrário do irmão Eugênio, declaradamente ateu, comunista e vinculado ao PCB.

Nesta "encomenda religiosa", como ele gostava de dizer em contraposição a uma possível fase religiosa do seu trabalho (Jornal do Brasil, 1977, p. 5), Sigaud pintou 600 m^2 de pintura mural com 43 pinturas na catedral de Jacarezinho, além de várias interferências arquitetônicas na catedral. Nestas pinturas, Sigaud pôde exercer livremente a sua arte. Representou nas cenas religiosas pessoas anônimas da cidade e religiosos. Esta imensa obra em uma catedral foi uma das poucas vezes que Sigaud pôde praticar a sua maior obsessão que era a pintura mural, curiosamente essa oportunidade foi uma encomenda religiosa. Seu irmão, o bispo Dom Geraldo Sigaud, foi representado de uma forma pomposa em

formas desproporcionais como caracterizou o povo humilde da cidade. Celebridades também foram representadas:

> Acredita-se que quando pintou o painel Sermão da Montanha tenha representado Marx, Lenin e ele próprio, manifestando o espírito ousado e contestador do artista" (Evangelista, 2013, p. 6).

Em 1958, Sigaud entra para a Maçonaria no Rio de Janeiro. Tal fato produz uma marca em todas as suas pinturas: os três pontos em forma de triangulo ao final da assinatura. Sigaud se dedica com entusiasmo à Maçonaria, chegando aos níveis mais avançados da associação. Mas não deixa de se manifestar, e até mesmo criticar, o silêncio da maçonaria em relação a temas políticos. Os anos de 1960 são marcados pelo golpe militar concretizado em 1964. O ambiente político no Brasil muda completamente e inviabiliza o projeto modernista com perseguições aos artistas. Nos anos de 1960 e 1970, pouca coisa tem registrada na imprensa sobre Sigaud e ele *pouco se manifestava sobre política. E este silêncio se estende até a sua morte em 1979. Apesar disso, Sigaud nunca parou de pintar.* Como foi dito em entrevista realizada com seu filho Paulo Sigaud, a década de 1970 foi uma fase muito produtiva, chegando a pintar dois quadros por dia. Paradoxalmente, como confirma em entrevista o filho do artista, foi nos anos de 1970 que houve uma redescoberta da sua obra, quando quadros foram procurados pelos leilões e galerias de arte.

QUADRO "ACIDENTE DE TRABALHO"

As telas mais conhecidas de Eugênio Sigaud fazem parte do Museu Nacional de Belas Artes – MNBA, dentre elas: *A Torre*

de Concreto, de 1936, e *Acidente de Trabalho*, de 1944. Ambas pintadas na fase político-militante do artista, quando então fazia parte dos núcleos de artes no Rio de Janeiro. Esta fase é marcada pela representação proletária, com destaque para o trabalhador anônimo em seu contexto produtivo, sobretudo nos canteiros de obras em meios a andaimes, estruturas de ferros, cordas e outras referências ao cotidiano do trabalho.

Na tela *Acidente de Trabalho*, de 132 x 95 cm, é usada a tradicional técnica encáustica, em que uma espécie de cera serve de aglutinante dos pigmentos. A pintura é aplicada com pincel ou espátula quente. Eugênio Sigaud gostava de experimentar várias técnicas, em suas telas usava além da encáustica, a tempera-a-ovo e a pintura a óleo.

A imagem de *Acidente de Trabalho* retrata um canteiro de obras da construção civil, cenário preferido de Sigaud em sua fase mais criativa. Como ressalta Morais (1982), nos inúmeros quadros em que a temática é a construção civil, Sigaud parece querer colocar o expectador dentro da cena, envolvê-lo no dinamismo intenso do canteiro. Não é diferente no quadro *Acidente de trabalho*, uma obra repleta de detalhes e de situações que compõe o ambiente trágico. Sua maneira de representar os corpos dos trabalhadores busca demonstrar força e virilidade a partir de corpos propositalmente deformados. Parece demonstrar os esforços musculares e ressaltar suas ações e gestos de ofício que só um observador atento e sensível pode perceber. O ambiente da maior parte da tela é sombrio. As cores amareladas e o traço forte enfatizam um contexto de tensão. Os trabalhadores no andaime, no lado direito da tela, veem a cena trágica de cima, a mesma posição

que nós, os expectadores do quadro, também visualizamos o drama. É significativa a tensão e tristeza expressada em seus olhares e no posicionamento dos seus corpos. A cena nos faz imaginar que o trabalhador acidentado estava ali, com eles, trabalhando no andaime, antes de se acidentar. Miram o corpo no chão com rostos pensativos e angustiados. Segundo Campofiorito:

> A solução de espaço na perspectiva verticalmente projetada torna-se não só exemplo único na pintura brasileira, como promove uma vertiginosa visão de grande altura que ressalta o corpo inerte do operário ao solo. [...] Todo o conjunto de operários paralisados deixa ver o perigo iminente para qualquer um deles. Cenário de forte comoção, em que os detalhes da construção fixados nos diferentes andaimes o são com a experiência do tema de trabalho na construção civil e com a emoção de um incontido sentimento humano que o artista soube destinar a uma composição que se impõe entre seus quadros mais significativos. Essa tela deixa ver, pictoriamente, as marcas pessoais da técnica Sigaudiana, desde o desenho atrevido até o cromatismo austero com pinceladas que estendem as tintas penosamente sobre o suporte de superfície áspera como a simular a irregularidade da argamassa, condição muito a gosto dos muralistas (Campofiorito, 1981, p. 114).

A imagem do trabalhador caído é a parte mais iluminada do quadro, passa claramente a intensão do artista em jogar luz para o anônimo trabalhador já sem vida, o que produz o caráter dramático da cena. O corpo do acidentado é diferente dos demais, parece mais franzino, não apresenta as distorções dos demais trabalhado-

res, sua roupa branca destoa dos demais. Ao redor, uma pequena aglomeração, outros continuam seus trabalhos. Outros estão de braços cruzados, o que demonstra talvez um conformismo. O foco dos olhares é o trabalhador acidentado que parece ter caído há poucos minutos. Ao fundo do quadro percebe-se a estrutura do canteiro de obras com andaimes de madeira e trabalhadores espalhados por todo o ambiente. Pássaros sobrevoam a cena, o que favorece uma dinâmica viva do quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, o estudo da biografia necessariamente tem que estar relacionado ao contexto histórico. Por isso, ao falar de E. P. Sigaud, neste texto, há de se atentar para a vida, mas em consonância com sua trajetória intelectual, social, política, profissional e artística. Além disso, há de se compreender a ausência de análises, estudos, textos críticos, inclusive uma biografia de caráter científico, capaz de dar conta do pensamento de um pintor cuja vasta obra enfatiza questões sociais tão visíveis no país e que deveriam, desde aquele momento, serem objetos de discussão e debate.

Na verdade, até o presente momento, poucos foram os estudos acadêmicos sobre a trajetória de E.P. Sigaud, artista plástico da segunda geração modernista e que também exerceu outras atividades profissionais como ilustrador, cenógrafo, professor, poeta, arquiteto, construtor, dentre outras. Sigaud não teve o devido reconhecimento da crítica especializada em arte moderna durante boa parte de sua vida de artista, ou seja,

sua obra permanece, inclusive nas décadas posteriores no anonimato. Neste sentido, há de se ressaltar o trabalho profícuo da Luciana de Fátima Marinho Evangelista que elaborou uma tese de doutorado (2020), sobre as obras de E.P. Sigaud que contribuiu para tirar o pintor do ostracismo e do anonimato, relegados pela crítica de arte brasileira.

O nosso intento neste capítulo foi apresentar um esboço biográfico de Sigaud e uma análise de aspectos da arte modernista brasileira na primeira metade do século XX no contexto da industrialização e urbanização do país, os impactos do muralismo mexicano na pintura brasileira a partir da década de 1930, bem como compreender a arte como formação política e educativa nas pinturas de artistas comunistas brasileiros. Enfim, recuperar a trajetória de vida e a relevância das obras temáticas sociais, a representação do trabalho industrial do "pintor dos operários", E.P. Sigaud. Assim, queremos contribuir, criticamente, para entender como a arte modernista brasileira refletiu as transformações sociais e políticas do período, além de demonstrar o engajamento social dos artistas, refletido visivelmente em suas obras.

REFERÊNCIAS

ABELLA, S. I.S; RAFFAELLI, R. Relação arte e sociedade na obra temática social de Cândido Portinari. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, v. 10, n. 97, dez. 2009. p. 242-270. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-9851.2009v-10n97p242/11386 . Acesso em: 10 mar. 2023.

ALMEIDA, L.G.B; MORATELLI, V.; SICILIANO, T. As faces do trabalho: representações sociais nas telas Trabalhadoras e Operários e no filme Nomadland.

Revista Rumores, USP n. 31, v. 16, jun 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/200391/184584. Acesso em: 30 set. 2024.

AMARAL, A. A. *Artes plásticas na Semana de 22*. 5. Ed. São Paulo: Editora, 34, 1998.

AMARAL, A. (org.) *Mário Pedrosa*: dos murais de Portinari aos espaços de Brasília. São Paulo: Perspectiva, 1981.

ARTES Plásticas. *Diário da Noite*. Rio de Janeiro, 9 dez. 1947.

BELLUZZO, A. M.M. Os surtos modernistas. *In*: BELLUZZO, A. M.M. (org.). *Modernidade*: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, UNESP, 1990, p. 13-29.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2009.

BRITO, M.S. *História do modernismo brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

CAMPOFIORITO, Q. O trabalho de E. P. Sigaud. *In*: GONÇALVES, L.F. *Sigaud o pintor dos operários*. [S.l.]: L.F. Editorial Independente, 1981.

CAPELATO, M. H. R. *Modernismo latino-americano e construção de identidades através da pintura*. São Paulo, *Revista de História da USP*, n. 153, 2005, p. 251-282. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19012. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASTRO, R. *Metrópole à beira-mar*: o Rio moderno dos Anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COELHO, T. S. Ir às massas: trabalho, visualidade e engajamento social no modernismo brasileiro. *In*: MENEGUELLO, C. (org.) *Arte e patrimônio industrial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

LOBATO, Monteiro. A propósito da exposição Malfatti. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 20 dez. 1917.

EVANGELISTA, L. F. M. O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Natal, 2013, p. 6.

EVANGELISTA, L. F. M. *Arte Sacra, Arte social*: pinturas murais de Eugênio Sigaud em jacarezinho (1954-1957). Recife; Revista da ANPUH, 2019.

FERREIRA, L. O. Introdução: José Francisco Xavier Sigaud e a tradução local do higienismo. *In*: SIGAUD, J.F.X. *Do clima e das doenças no Brasil ou estatística médica deste Império.* Trad Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 17-26.

FREITAS, P.M.S. *Fábrica de imagens*: análise das paisagens industriais paulistas na obra do Grupo Santa Helena. 2010. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GONÇALVES, L.F. *Sigaud o pintor dos operários*. [S.l.]: L.F. Editorial Independente, 1981.

GOTLIB, N. B. *Tarsila do Amaral:* a musa radiante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HANDLIN, Oscar. *Truth in History*. Cambridge: Mass., 1979.

LOURENÇO, M. C. F. *Operários da modernidade*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1995.

MENEGUELLO, C. Sigaud, operário da pintura. *História*, Franca, v. 33, n. 1, p. 27-49, jun. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-90742014000100003. Acesso em: 1 out. 2024.

MENEGUELLO, C. (org.). *Arte e patrimônio industrial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORAES, E. J. *A brasilidade modernista*: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MORAIS, F. *Núcleo Bernardelli*: arte brasileira nos anos 30 e 40. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

REVISTA DE DOMINGO. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 6 mar. 1977.

SANTIAGO, M. P. *México mural*: Rivera, Siqueiros e Orozco em perspectiva decolonial. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCHWARCZ, L. M; STARLING, H. M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SIQUEIROS, D, A. Conferência. Diário de Notícias. Rio de Janeiro, n. 2172, p. 18, 7 jan. 1934.

ZILIO, C. A questão política no modernismo. *In*: FABRIS, A. (org). *Modernidade e modernismo no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

ZILIO, C. *Da Antropofagia à Tropicália*, 1982. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52100. Acesso em 9 mar. 2023

TRABALHO, BIOGRAFIA, INDIVIDUALIDADE: O APORTE DE LUCIEN SÈVE

Wanderson Ferreira Alves

Como os indivíduos se tornam indivíduos? A interrogação está na gênese das pesquisas biográficas. Em sua aparente simplicidade, ela esconde uma das problemáticas mais complexas no âmbito das ciências, pois em si mesma é uma questão de difícil apreensão no qual seu objeto é por definição fronteiriço, situado na interface do histórico, do sociológico, do filosófico, do econômico, do antropológico, do psicológico, do linguístico...

A problemática descrita acima não ficou sem respostas. Ela está no cerne mesmo do "projeto epistemológico da pesquisa biográfica", como aponta Delory-Momberger (2012, p. 523), cujo objeto é a investigação sobre os modos e processos de constituição do indivíduo como ser social e singular. Nessa direção, um número expressivo de estudos e pesquisas foram realizados desde os anos 1980, delineando um importante campo de investigação que podemos nominar de histórias de vida e pesquisa (auto) biográfica. Obras pioneiras como as de Pineau (1983) e Nóvoa e Finger (1988), foram seguidas por muitas outras interessadas em compreender o biográfico, bem como em fazer avançar seus as-

pectos teóricos e metodológicos como, por exemplo, em Legrand (1993); Josso (2000); Delory-Momberger (2005); Passeggi, Souza, Vicentini, 2011; e Breton (2020).

Nesse ponto, o presente texto busca retomar a obra de um autor que está no debate inicial dos estudos biográficos, o filósofo Lucien Sève. Autor de uma obra que se tornou uma referência nos estudos sobre marxismo e constituição da individualidade humana – faço referência a *Marxismo e teoria da personalidade*, publicado em 1969 – Lucien Sève foi um notável conhecedor da obra de Marx e um filósofo com uma trajetória muito singular, não se engajando na carreira universitária, mas na militância política, tendo sido por décadas membro do comitê central do Partido Comunista Francês (PCF).

A primeira seção do texto a seguir busca os fundamentos e os elementos contextuais que estão na gênese do interesse de Lucien Sève pelo tema da constituição da individualidade humana. A segunda seção busca situar o leitor em relação a uma obra seminal, *Marxismo e teoria da personalidade.* A terceira seção discute o aporte conceitual de Lucien Sève, situando o leitor em relação à sua compreensão do tema da alienação em Marx e em relação a dois conceitos essenciais em sua obra de 1969: o conceito de emprego do tempo e o conceito de ato. Estas três seções estruturam o texto a seguir.

GÊNESE DE UMA INTERROGAÇÃO

No início do prefácio que escreveu para a 4ª edição alemã de *Marxismo e teoria da personalidade*, Lucien Sève assim se

pronunciava sobre seu encontro com o tema que marcou sua vida intelectual: "Eu lia avidamente tudo o que dizia respeito à biografia, colocando sob essa palavra tanto a narrativa subjetiva de uma vida, como seu curso objetivo" (2015, p. 9). Ainda muito jovem, sem mesmo completar 17 anos, inscrito nas classes preparatórios para o ensino superior, é por meio da literatura que em um primeiro momento Sève se aproxima do tema da constituição da individualidade humana. A porta de entrada, por assim dizer, foram os romances de Stendhal (Henri-Marie Beyle) e depois a leitura do livro Goethe, uma densa obra biográfica escrita por Friederich Gundolf, lhe oferecerão a porta de entrada para questões logo em seguida matizadas à luz da leitura de Sartre.

Frederich Gundolf, em seus escritos, traz o percurso biográfico de Goethe em íntima relação com a formação de uma personalidade. Se esse aspecto chama a atenção de Lucien Sève, isso não se fará sem um desconforto que resultará numa posição crítica. É que a conceptualização de Gundolf do biográfico se fazia em torno de um termo central na obra, a noção de *daïmon*, reputada nomear a identidade original de um destino biográfico singular. Essa posição aparece para Sève como um problema naqueles escritos. Ele se pergunta: "tratar-se-ia verdadeiramente de uma outra coisa do que uma virtude dormitiva, reenviando assim a um suposto elemento nativo de uma personalidade que eu pressentia antes provir de uma construção histórica?" (2015, p. 10).

Nesse momento inicial de seu contato com o tema, a leitura dos escritos de Jean-Paul Sartre também inquietou Lucien Sève. Recém-publicada na época, a obra data de 1943, *O ser e o nada* de Jean-Paul Sartre trazia uma ontologia do ser, de sua

existência e liberdade impossíveis de serem definidos *ex-ante*. Não havia *a priori*. A tarefa, diz Séve (2015), parecia então ser repensar Gundorf em uma perspectiva Sartriana, o que não era simples, a considerar que em *A infância de um chefe* – texto literário e tacitamente autobiográfico publicado por Sartre em 1939 – a determinação psicanalítica infantil parecia tornar difícil a livre escolha de si. Contudo, diz Sève, de um modo ou de outro o projeto a ser realizado ganhou forma para ele: "pensar a biografia" (2015, p. 10).

Em 1945, Lucien Sève ingressa como aluno na prestigiada instituição situada na Rua d'Ulm em Paris, a Escola Normal Superior. Ele tem 19 anos e encontrará nessa instituição uma densa formação e um percurso naquela efervescente ambiência acadêmica que vão marcar duravelmente seu trabalho filosófico e seus posicionamentos políticos.

O ensino oferecido na Escola Normal Superior o instrui no universo da filosofia e permite um itinerário no qual Lucien Sève pode se dispor ao estudo da psicologia – tanto presente na formação inicial, nos dois anos de *licence* em filosofia, como nos dois anos de estudos especializados que habilitam à *agrégation*, o concurso que titula e ingressa os docentes no magistério de nível médio e superior na França. Mas, como conforme suas próprias palavras,

> durante os quatros anos que eu passei na Rue d'Ulm antes de sair *agrégé* de filosofia, eu estudei muito psicologia – na Sorbonne, pois nada era ensinado na Escola Normal (2015, p. 11).

No entanto, diz Sève (2015), sob o termo aparentemente claro de psicologia prevalecia na Sorbonne um ensino no qual a psicologia era assimilada ao estudo de funções ou condutas específicas – percepção, hábito, emoção, memória, atenção, vontade – e logo, portanto, a um psiquismo impessoal, nada distante do que poderia ser o estudo da psicologia animal. A única disciplina que dizia algo de mais substantivo sobre a individualidade humana era a psicanálise, mas na qual o ensino naquela instituição era pouco expressivo. De outra parte, no caso da Escola Normal Superior, naqueles anos de 1940, Sève aponta que "era por si mesmo que alguns liam Freud na Rua d'Ulm, como Louis Althusser, que se tornou *caïman*[1] de filosofia ou meu vizinho de mesa Michel Foucault, alguns também se preparando para tornarem-se psicanalistas, como Didier Anzieu ou Jean Laplanche" (2015, p. 12). Sève guardará muitas reservas sobre a psicanálise[2].

Se durante seu período de formação inicial Lucien Sève mostra interesse, mas também distanciamento crítico em relação à psicanálise, isso se deve em larga medida à leitura de Georges Politzer. Em 1947, a editora do partido comunista divulga, sob o título de *La crise de la psychologie contemporaine*, um livro contendo importantes textos já publicados pelo autor. É então

1 Na Escola Normal Superior, *caïman* é um termo de linguagem informal utilizado entre os estudantes para fazer referência aos ex-alunos que, uma vez tendo obtido a *agrégation*, se tornam formadores dos novos estudantes em preparação para o concurso.

2 Em linhas gerais, Lucien Sève compreende como problemática o peso que a psicanálise confere às determinações da infância para a vida adulta, bem como compreende que nela está implícita a ideia de uma "natureza humana", frente a qual se torna difícil mediar as relações entre individuo e sociedade. A esse respeito ver uma publicação coletiva organizada por Lucien Sève especialmente dedicada ao tema: Lucien Sève, Pierre Bruno, Cathérine Clément. *Para una crítica marxista de la teoría psicoanalitica*. Buenos Aires: Granica, 1974.

que chega às mãos de Lucien Sève pela primeira vez uma análise crítica marxista sobre a psicologia e a psicanálise. No livro podia-se ler que para a psicologia se tornar uma ciência seria preciso se voltar para seu verdadeiro objeto, que não é outro que "o conjunto dos fatos humanos considerados em sua relação com o indivíduo humano, quer dizer enquanto estes constituem a vida de um homem e a vida dos homens" (Politzer, 1947, p. 112). Na sequência, evidenciando o limite e a exigência posta à psicologia, Politzer anota o aspecto cardinal do problema: "A psicologia não detém de modo algum o 'segredo' dos fatos humanos, simplesmente porque esse 'segredo' não é de ordem psicológica" (1947, p. 120).

Politzer será, assim, um autor que exercerá considerável influência na perspectiva de análise desenvolvida por Lucien Sève. Outra influência importante naquele momento de formação inicial foi a leitura dos escritos de Lénin. Uma publicação recente do Partido Comunista, o ano era 1948, trazia um conjunto de textos do revolucionário russo cuja leitura impacta Lucien Sève, até então, apenas simpatizante do comunismo, "eu descobria com uma completa surpresa o alto nível teórico da política em Lênin" (2015, p. 14).

Uma exigência começa a ficar clara para Lucien Sève nesse momento: era preciso conhecer Marx e se apropriar de sua crítica à economia política. De outra parte, com esse posicionamento teórico e político firmado, Sève vai ser convidado pela revista L'École et la Nation a se pronunciar sobre o tema da educação escolar, no que ele escreve um artigo sumário abordado o assunto pela crítica a ideologia dos dons, naquela época muito em voga.

O texto suscitou muitos debates e Sève foi convidado a retomar o assunto, no que agora ele redige um longo texto seguindo a mesma linha crítica da ideologia dos dons. Esse texto foi publicado na mesma revista em outubro de 1964, com o título de *Os dons não existem*[3]. Nele, em economizar no tom crítico, Sève dizia o quanto havia de mistificação em torno da noção de dom – sorte de qualidade inata – e que não se podia conceber "a inteligência como um presente de Deus" (1964, p. 42). Esse gênero de tema e sua abordagem crítica exigem de Lucien Sève exatamente uma melhor compreensão do percurso histórico-social dos indivíduos dentro de uma determinada sociedade. Estão lançadas as bases para a redação de *Marxismo e teoria da personalidade*, publicado em 1969[4].

UMA OBRA FUNDAMENTAL

Traduzido em mais de 20 línguas, *Marxismo e teoria da personalidade* é a obra que consagrou o reconhecimento público da importância do trabalho filosófico empreendido por Lucien Sève[5]. O livro recebeu um vivo interesse. A originalidade do tema (o estudo da personalidade), sua proposição (pensar os fundamentos sócio-históricos do biográfico) e sua ancoragem teórica (o mar-

3 Lucien Sève, "Les dons n'existent pas". *L'École et la Nation*, n.132, pp.39-60, octubre 1964.

4 Em francês, *Marxisme et théorie de la personnalité*. 3ªed. Paris: Éditions Sociales, 1973. Para os apontamentos a serem realizados neste capítulo faremos uso desta edição da obra de Lucien Sève.

5 Em língua portuguesa, o livro será publicado em 1979 pela editora Horizonte, em Lisboa, Portugal.

xismo) chamavam a atenção de estudiosos de diferentes matizes. Na referida obra, dois aspectos de ampla importância serão destacados a seguir: o debate que Lucien Sève trava com o marxismo de sua época, notadamente com a figura maior do período, Louis Althusser; e as proposições teórico-epistemológicas que Lucien Sève elabora naquele momento para tentar dar conta da problemática da constituição da individualidade biográfica humana.

O marxismo francês é incompreensível sem a figura de Louis Althusser. Filósofo, docente da Escola Normal Superior de Paris de quem foi ex-aluno, ele exercerá importante influência no cenário intelectual dos anos 1960 e 1970, construindo uma abordagem com repercussão para diversas áreas do conhecimento, como a própria área da educação[6]. O litígio entre Althusser e Lucien Sève – figuras que nutriam amizade um pelo outro, mas sem minorar suas diferenças – se dá no desacordo entre os dois filósofos a respeito da interpretação da obra de Marx. Se Lucien Sève projetava pensar com Marx os fundamentos da constituição antropológica humana, Althusser concebia como equivocada qualquer tentativa de fundar em Marx uma perspectiva antropológica. Para Althusser, diz Lucien Sève, "somente a conceptualização rigorosa

6 Dificilmente aqueles e aquelas que no Brasil frequentaram as Faculdades de Educação nos anos de 1980 e 1990 não se viram, em um momento ou outro, diante do debate sobre as funções sociais da escola na sociedade capitalista. Longe de ser neutra, a escola seria um aparelho ideológico do estado, disseminadora da ideologia da classe dominante. Essa questão nos chega exatamente a partir de Althusser que publica em junho de 1970 no número 151 da revista *La Pensée* um famoso artigo sobre a ideologia e o que ele nomina de aparelhos ideológicos de estado, no qual ele inclui a igreja, a família, os sindicatos e outras instituições, entre elas a escola. Esse texto foi republicado em um livro contendo textos do autor, cf. ALTHUSSER, Louis. Ideologie et appareils idéologiques d'État. *In*: ALTHUSSER, Louis. *Positions*. Paris: Éditions Sociales, 1976, p. 67-125.

do materialismo histórico – forças produtivas, relações sociais, contradições de classe, superestruturas e formas de consciência social... – podia ser pertinente" (2015, p. 29). Logo, pois, um projeto de pensar a individualidade humana com base em Marx estaria fadado desde o início ao fracasso.

O desacordo entre os dois filósofos marcava, de fato, irredutíveis diferenças de leitura da obra de Marx. Nesse embate crítico, no entanto, Lucien Séve soube tirar dos escritos de Althusser aquilo que avançava em relação à interpretação marxista corrente, em especial em relação a compreensão de que os escritos do "jovem Marx" não podem ser meramente assimilados aos textos da maturidade de Marx. Porém as diferenças de compreensão entre os dois resta importante. Sève não endossa a ideia de corte epistemológico no pensamento de Marx defendido por Althusser, trazendo uma leitura mais nuançada sobre as mudanças no pensamento de Marx[7]. Ele observa, por exemplo, que o tema da alienação – diferentemente do que acredita Althusser – não está restrito às obras da juventude de Marx, como nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, fazendo-se presente e linha mestra de uma obra fundamental como *O Capital*, publicado por Marx em 1867.

De outra parte, para Lucien Sève pode-se sim encontrar em Marx um quadro teórico-epistemológico capaz de fundar em bases sólidas a compreensão da individualidade humana. É nesse sen-

7 A discussão sobre a existência de uma ruptura no pensamento de Marx ao longo do tempo, cujo tema da existência de um "jovem Marx" e de um "Marx maduro" são expressão, foi bem marcada no debate marxista dos anos 1960 e 1970. Para uma análise a esse respeito cf. Alves (2021).

tido que Sève fala em uma antropologia marxiana, não no sentido da antropologia como disciplina, mas como estudo da constituição humana. Para Sève, a antropologia marxiana é sobretudo uma antropologia do desenvolvimento humano. Nesse ponto Sève (1973) cita o trecho uma carta escrita por Marx a Annenkov em 1846, no qual pode se ler que "A história social dos homens não é outra coisa senão que a história de seu desenvolvimento individual, tenham homens consciência disto ou não" (Marx *apud* Sève, 1973, p. 130). Na sequência, ele completa enfatizando que ao longo de sua obra Marx não se desviou em nenhum momento dessa direção, especialmente em *O Capital*, no qual "se esboça a curva do desenvolvimento completo do indivíduo social, desde as sociedades primitivas, caracterizadas 'pela imaturidade do homem individual', até o comunismo, em que se manifesta o 'indivíduo integral'" (1973, p. 130).

Em linhas gerais, pode-se dizer que *Marxismo e teoria da personalidade* compreende uma perspicaz crítica à tradição hegemônica na psicologia e na filosofia marxista em relação ao tema indivíduo e sociedade. Destacaremos três pontos centrais da obra: o primeiro deles é a definição precisa do que compreende o próprio da humanidade, o segundo diz respeito à mediação entre indivíduo, história e alienação, o terceiro os conceitos de emprego do tempo e ato. Esses três pontos serão tratados a seguir.

UMA TEORIA DA CONSTITUIÇÃO BIOGRÁFICA HUMANA

Marxismo e teoria da personalidade pode ser considerada uma obra que apresenta o esboço de uma teoria da constituição

biográfica humana. Em posição cardinal no esquema teórico elaborado por Lucien Sève estão as *Teses sobre Feurbach*, escritas em 1845. Nelas, ele vai conceder especial atenção para a 6ª Tese. É que nesta, ao tratar da noção de essência humana em sua crítica à Feuerbach, Marx escreve: "Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais" (Marx, 2007, p. 534). Apontamento de amplas consequências e que Séve reterá como uma aquisição fundamental.

Se toda uma tradição no campo da filosofia concebia a essência em termos de idealidade presente no interior do ser e reputada a dizer o que, efetivamente, ele é, Marx faz um movimento inverso ao não procurar nada no interior do ser. A tradição grega, por exemplo, indaga sobre o que na idealidade do ser permanece quando tudo muda ou indaga sobre a substância do ser. Com suas nuanças, a tradição idealista tem uma longa história. Ludwig Feuerbach dá continuidade a essa tradição, no que pergunta por um genérico "homem" e se coloca o problema de pensar o que compreende a sua essência. É assim que em *A essência do cristianismo*, texto datado de 1841, Feuerbach se interroga: "Mas qual é então a essência do homem, da qual ele é consciente, ou que realiza o gênero, a própria humanidade do homem? A razão, a vontade, o coração" (Feuerbach, 2007, p. 36). Marx constrói sua argumentação nos antípodas de tal compreensão.

Para ele não faz sentido procurar uma essência no interior do ser porque o próprio da humanidade é uma realidade exterior. Este é o sentido da 6ª tese sobre Feuarbach: "a essência

humana não é uma abstração", e não é "intrínseca ao indivíduo isolado", a essência humana, diz Marx, "é o conjunto das relações sociais" (Marx, 2007, p. 534). Logo, pois, o próprio do humano é externo ao indivíduo, compreendendo uma realidade mediada por técnicas, linguagens, instituições e práticas tecidas na concretude histórica. Esse vasto conjunto de relações sociais congrega o mundo propriamente humano. Ele institui as interfaces comuns entre os membros da espécie, mas, também, em determinado tempo histórico, inscreve relações que opõe os seres humanos uns contra os outros, como nas sociedades capitalistas. É aqui que o tema da alienação ganha importância na obra de Lucien Sève.

Para compreender o tratamento que o autor confere ao tema da alienação é pertinente citar um dos escritos de Marx que Lucien Sève aprecia muito e retoma diversas vezes no livro. Trata-se de um trecho da carta que Marx escreve a Annenkov ao término do ano de 1846. Na carta, Marx sumariza os principais resultados de *A ideologia alemã*, obra escrita entre 1845 e 1846. Tratando da relação entre forças produtivas e história da humanidade, Marx observa que:

> toda força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma atividade anterior [...] Pelo simples fato que toda geração posterior encontra as forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que servem a ela como matéria prima da nova produção, se forma uma conexidade na história dos homens, se forma uma história da humanidade, que é tanto mais história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens e suas relações

> sociais tiverem crescido. Consequência necessária: a história social dos homens não é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham disso consciência, quer não a tenham (Marx, 2019, p. 448).

Como se depreende, nesse pequeno trecho da carta que Marx escreve a Annenkov se apresenta uma sorte de consequência de suas aquisições anteriores, as investigações presentes em *A ideologia alemã*, mas também nela se vê as implicações da *6ª tese sobre Feuerbach*: o que é o próprio do ser humano é externo a ele considerado como indivíduo isolado. Disso resulta que nos tornamos efetivamente humanos por um processo de apropriação do mundo social e cada nova geração se defronta com esse fato inescapável, quer os homens e mulheres tenham consciência disto ou não. Em suma, "a história social dos homens não é senão a história do seu desenvolvimento individual" (Marx, 2019, p. 448).

Ocorre que esse mundo social diz respeito às formas de produção e reprodução social, diz respeito propriamente ao universo científico e técnico da sociedade que integram o trabalhar e seu respectivo processo formativo, mas também ao universo da arte, da literatura e de todo um vasto conjunto de saberes e práticas, aspectos materiais e simbólicos, que integram o patrimônio da humanidade. Em uma sociedade capitalista e, pois, marcada pela clivagem entre classes sociais, o acesso pleno a esse patrimônio humano é reservado a alguns e não a todos. Esse ponto evoca a problemática da alienação em Lucien Sève.

Em seus escritos, o tema da alienação se apresenta de modo bastante diferente da abordagem marxista *standard*. Esta última é

baseada essencialmente nos assim chamados textos da juventude de Marx, em especial nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, cuja redação data de 1844. Para Lucien Sève esse é um persistente equívoco.

Ele observa que, ainda que seja um texto no qual se pode ver figurar a genialidade de Marx, trata-se de um texto ainda especulativo, texto no qual Marx ainda não constituiu base teórica e empírica para fundar sua argumentação e que lhe confere limitações importantes[8]. De acordo com Sève, à medida que Marx avança em seus estudos a perspectiva por ele desenvolvida muda ao longo do tempo em relação ao tema da alienação, indo de uma análise especulativa para uma análise fundada em aspectos sociais e históricos cuja chave está na compreensão da produção objetiva do mundo humano nos distintos tipos de sociedade.

Assim, mantendo a atenção na problemática da alienação e observando que há na obra marxiana importantes transformações ao longo do tempo, Lucien Sève pode se afastar de uma análise fixada na relação direta entre um genérico trabalhador – porque concebido abstratamente – e seu trabalho, cujo caractere próprio na sociedade capitalista é naquele momento ignorado por Marx. Por conseguinte, não se trata de conceber a alienação como um processo que se opera no trabalho produtivo pessoal, como perda de si ou de autoalienação, termo para Lucien Sève absolutamente confusional. Em suma, "longe de ser uma abstrata alienação

8 Na mesma época, Mandel (1968) não dirá outra coisa. Não é inoportuno fazer notar a esse respeito que Marx está ainda em um momento muito inicial de seus estudos sobre economia política, lendo David Ricardo em segunda mão via Eugène Buret, desconhecendo as implicações da problemática da teoria do valor-trabalho e sem, por conseguinte, distinguir o próprio da sociedade capitalista. Sobre teoria econômica e os pontos de ligação entre Buret e Marx cf. Vatin (2001) e Alves (2022).

do homem que produz as formas de exploração capitalista, esta última é que dá origem às formas concretas de alienação" (Sève, 1973, p. 64).

Para Lucien Sève a alienação deve ser compreendida de acordo com o sentido que se expressa nas obras da maturidade de Marx, isto é, como um processo histórico-social de enorme envergadura no qual uma classe social expropria a riqueza produzida por uma outra classe, a dos produtores diretos. O fundamento desse processo está em um ponto cardinal da formação do modo de produção capitalista: a produção de uma clivagem entre o trabalhador e os meios de produção[9]. Disso resulta que tudo aquilo que é da condição material de existência (habitação, alimentação, saúde...) e produto do gênio humano (ciência, artes, tecnologias...) está, na sua própria base, desigualmente distribuído. Riqueza, material e simbólica, confiscada por uma classe. Logo, pois, do ponto de vista da constituição humana, o capitalismo segue "por meio do mais gigantesco desperdício de desenvolvimento individual" (Marx, 2011, p. 126).

9 Vale aqui retomar um trecho dos Grundrisse citado por Lucien Sève no qual Marx trata explicitamente do que está no fundamento do modo de produção propriamente capitalista e do que isso implica para o conjunto da sociedade: "processo que separou uma multidão de indivíduos de suas relações afirmativas — de uma maneira ou de outra — anteriores com as *condições objetivas do trabalho*, que negou essas relações e, dessa maneira, transformou esses indivíduos em trabalhadores livres, esse mesmo processo liberou δύναμαι [potencialmente] essas *condições objetivas do trabalho* — território, matéria-prima, meios de subsistência, instrumentos de trabalho, dinheiro ou tudo isso junto — da *vinculação anterior* com os indivíduos agora delas dissociados. O mesmo processo que contrapõe a massa, na qualidade de trabalhadores livres, às *condições objetivas de trabalho* [...] (Marx, 2011, 669). Porém Marx não lamenta uma sorte de domínio perdido, nem argumenta em favor de um recuo em direção às condições antigas de vida e trabalho. O quadro societal aberto pela formação social capitalista alavanca as forças produtivas e o conjunto das relações sociais — no qual a humanidade se forma — e produz, contraditoriamente, as condições de sua superação.

Tomada nessa perspectiva, a constituição biográfica dos homens e mulheres ganha um fundamento importante na relação entre aspectos micro e macro, consubstanciada numa ancoragem teórica que estabelece mediação entre os aspectos estruturais de nossa sociedade e a formação da individualidade. A análise da constituição biográfica não se faz, a partir daqui, sem uma leitura crítica da sociedade. Resta, porém, compreender os modos de constituição biográfica da individualidade, cuja expressão é a personalidade. Nesse ponto se apresentam dois conceitos importantes em *Marxismo e teoria da personalidade*: o conceito de emprego do tempo e o conceito de ato.

"O tempo é, para o homem, campo de seu desenvolvimento (Marx, 2010, p. 81). Isto implica que pensar a constituição da personalidade não pode ser, portanto, uma empreitada que desconsidere o tempo ou que o fixe em um esquema de análise não-dialético, sem dinâmica. Sève aponta que a biografia se constitui no tempo, que ela é consubstanciada no tempo ao longo de uma vida e que é preciso estudar a atividade da pessoa para que se possa efetivamente compreender sua formação biográfica. Há nesse domínio uma dialética entre o indivíduo e o mundo social, a dinâmica interna desse percurso formativo é, justamente, o que visa alcançar o conceito de emprego do tempo. Ele é a "infraestrutura real da personalidade desenvolvida" (p. 306), "sistema de relações temporais entre as diversas categorias objetivas da atividade de um indivíduo" (Sève, 1973, p. 307). Mas para dar consequências teóricas e práticas ao que propõe o conceito de emprego do tempo é preciso agregar outro, o de ato.

Antes de mais nada, diz Sève, "conhecer concretamente uma personalidade é, sobretudo, conhecer o conjunto de atos de sua biografia" (1973, p. 286). Os atos, segundo o autor, são o recurso mais pertinente para a delimitação teórica da biografia, matéria extensa, espraiada no tempo e de difícil delimitação. Diferentemente das noções de comportamento ou de conduta, noções correntes no âmbito da psicologia e esvaziadas de conteúdo social, o conceito de *ato* é preenchido por conteúdo social – seguir para a escola, ir ao trabalho, não ir porque se vai fazer greve... – em uma relação dialética de implicações recíprocas entre o indivíduo e o mundo social (humanidade objetiva). Em suma, retomando uma importante aquisição de Marx, homens e mulheres produzem o mundo e agem sobre ele, e transformam-se nesse processo. Lucien Sève se propôs a ir ao coração dessa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível resumir em poucas páginas a grandeza da obra de Lucien Sève. O estudo publicado pelo autor em 1969, o livro *Marxismo e teoria da personalidade*, compreende sua primeira grande síntese sobre o tema retomado em outras obras. Seguindo as pistas de uma rica tradição no campo da filosofia e das ciências, Lucien Sève nos convida não a pensar de acordo com Marx – dogmatismo que ele sempre criticou – mas a pensar com Marx, conforme bem evoca o título da notável tetralogia por ele elaborada[10].

10 Cf. Lucien Sève. Penser avec Marx aujourd'hui. Paris: La Dispute, 2004 (4 tomes).

Como se pode depreender do que foi aqui brevemente apresentado, a contribuição de Lucien Sève ao campo de estudos sobre a constituição biográfica não é de modo algum desprezível, sobretudo no que aporta um quadro analítico denso que permite mediar – e nesse ponto os estudos biográficos nem sem sempre foram exitosos – aspectos estruturais de nossa sociedade e a configuração profundamente singular e social da formação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. Retorno sobre uma antiga questão: Karl Marx e o estatuto dos Manuscritos Econômico-Filosóficos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

ALVES, W. F. Marx, Eugène Buret e a instituição salarial: o trabalho nos Manuscritos de 1844. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 1 (74), p. 183-202, janeiro-abril 2022.

ALTHUSSER, L. Ideologie et appareils idéologiques d'État. *In*: ALTHUSSER, L. *Positions*. Paris: Éditions Sociales, 1976, p.67-125.

BRETON, H. L'enquete narrative: entre description du vecu et configuration biographique . *Cadernos de Pesquisa, 50(178), 1138-1158, São Paulo, 2020.*

LEGRAND, M. L'approche biographique. Paris: Epi-Desclée, 1993.

JOSSO, M. C. (Coord.) *La formation au cœur des récits de vie*: tion au cœur des récits de vie expériences et savoirs universitaires. Paris: L'Harmattan. 2000.

DELORY MOMBERGER. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos. 2005.

FEUERBACH, L. A essência do cristianismo. Petrópolis: Vozes, 2007.

SÈVE. L. Les dons n'existent pas. *L'École et la Nation*, n.132, pp.39-60, octubre 1964.

SÈVE. L. *Marxisme et théorie de la personnalité*. 3ªed. Paris: Éditions Sociales, 1973.

SÈVE. L. *Penser avec Marx aujourd'hui*. Paris: La Dispute, 2004 (4 tomes).

SÈVE. L. *Pour une science de la biographie*. Paris: Éditions Sociales, 2015.

SÈVE, L; BRUNO, P; CLEMENT, C. *Para una crítica marxista de la teoría psicoanalitica*. Buenos Aires: Granica, 1974.

MANDEL, E. *A formação do pensamento econômico de Karl Marx*: de 1843 até a redação de O Capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARX, K. Ad Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-535.

MARX, K. Ad Feuerbach. *Salarie, prix, profit*. Editions Entremonde: Genève, 2010.

MARX, K. Ad Feuerbach. Grundrisse – Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. Ad Feuerbach. Lettre à Annenkov. *In*: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Correspondences*. Tomes 1 et 2 (1835-1851). Paris: Éditions Sociales, 2019.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) O método (auto)biográfico e a formação. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, p. 369-386, 2011.

PINEAU, G. *Produire sa vie: Produire sa vie autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.

POLITZER, G. *La crise de la psychologie contemporaine*. Paris: Éditions Sociales, 1947.

VATIN, F. Le travail, la servitude et la vie. Avant Marx et Polanyi, Eugène Buret. *Revue du MAUSS*, n. 18, p. 237-280, 2001/2.

SOBRE OS AUTORES

MARIE-CLAUDE BERNARD

Doutora em Ciências da Educação pela Université de Laval. Professora titular da Faculté des Sciences de l'Éducation da Université de Laval (Québec, Canadá), na qual atua com os seguintes temas: histórias de vida, as relações com os saberes, análise qualitativa e abordagens interacionistas, vulnerabilidade e escola.

MARIA MARGARIDA MACHADO

Doutora em Educação pela PUC/SP, com pós-doutorado pela Universidade de Sevilha (Espanha). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, na qual atua desenvolvendo estudos e pesquisas sobre história da educação e sobre educação de jovens e adultos. Foi presidente da Anped no período de 2013 a 2015.

HERVÉ BRETON

Doutorado em Educação pela Université de Tours (França). Professor da Université de Tours – EA7505-EES – e pesquisador do Institut Universitaire de France. Atua na investigação dos efeitos da experiência de narração e descrição nos processos de aprendizagem ao longo da vida e na formalização do conhecimento experiencial. Apoia a investigação ação no campo da educação de adultos: práticas narrativas na educação e formação de adultos, conhecimentos e competências narrativas, investigação biográfica nos domínios da educação e formação de adultos, aprendizagem informal, trabalho, saúde e cuidados.

DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, é graduada em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Goiás (2009), graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2012), especialista em Políticas Públicas pela UFG (2013) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Atualmente é técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

DAISY MOREIRA CUNHA

Doutora em Filosofia pela Universidade de Aix-Marseille (França). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG

e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na qual atua investigando os seguintes temas: formação profissional, saberes dos trabalhadores, epistemologia e atividade humana.

JAIRO NOGUEIRA FILHO

Eletricitário. Presidente da Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais (CUT - MG). Diretor do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores na Indústria Energética de Minas Gerais (SINDIELETRO – MG).

JOSÉ LUIZ FAZZI

Doutor em Educação. Ex-Formador sindical da Escola Sindical 7 de Outubro da Central Única dos Trabalhadores. Ex Assessor do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores na Indústria Energética de Minas Gerais (SINDIELETRO – MG).

LUCIANO RODRIGUES COSTA

Sociólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua no desenvolvimento de pesquisas relacionadas às relações entre trabalho e cidades, relações e processo de trabalho, trabalho e educação, identidade e representações do trabalho industrial no século XX.

VANESSA MARIA GONÇALVES

Graduada em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM (2019). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

WANDERSON FERREIRA ALVES

Doutor em Educação pela USP, com pós-doutorado em Ergologia pela Universidade de Aix-Marseille. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, na qual atua desenvolvendo estudos e pesquisa sobre trabalho e saber, trabalho e políticas educacionais, formação profissional e aprendizagem em situação de trabalho.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Ayumi, Times New Roman, TW Cen Condensed

Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia,
Goiânia-GO. Brasil.
CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
https://cegraf.ufg.br/
https://portaldelivros.ufg.br