

O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação

Maria da Conceição Passeggi¹, Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira² e Gilcilene Lélia Souza do Nascimento³

¹Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Brasil. mariapasseggi@gmail.com

²Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil. roberta_ceres18@hotmail.com

³Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Brasil. lelianascimento@gmail.com

Resumo. Apresentamos reflexões teóricas sobre o grupo reflexivo de mediação biográfica, entendido sob duas óticas: a) como método de pesquisa qualitativa para a produção de dados; b) como dispositivo de pesquisa-formação em contexto institucional. A discussão ancora-se em princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação e no paradigma antropofomador (Pineau, 2005). Para a compreensão do processo das escritas de si, teceremos aproximações com os três movimentos da tríplice mimese: prefiguração, configuração, refiguração (Ricoeur, 1994). Os dados empíricos estão constituídos por narrativas de professoras, participantes de propostas de pesquisa-formação. As análises focalizam as duas dimensões do grupo reflexivo, com ênfase no processo de auto(trans)formação, que se realiza mediante as aprendizagens no diálogo com as próprias experiências (autobiografização) e com a escuta reflexiva da experiência alheia (heterobiografização). Nas conclusões, destacamos resultados e potencialidades desse modo de conceber a pesquisa qualitativa em educação.

Palavras-chave: Grupo reflexivo; Mediação biográfica; Método de pesquisa; Formação; Narrativa.

Biographical mediation as a research method and training device

Abstract. We present theoretical reflections on the reflexive group of biographical mediation, understood from two perspectives: a) as a qualitative research method for the production of data; b) as a research-training device in an institutional context. The discussion is anchored in theoretical-methodological principles of (auto) biographical research in education and in the anthropofomeric paradigm (Pineau, 2005). To understand the process of self-writing, we will approximate the three movements of the threefold mimesis: prefiguration, configuration, refiguration (Ricoeur, 1994). The empirical data are constituted by narratives of teachers, participants of a research-training proposal. The analyzes focus on the two dimensions of the reflective group, with emphasis on the process of self (trans) formation, which is accomplished through learning in the dialogue with their own experiences (autobiography) and reflective listening of the experience of others (heterobiography). In the conclusions, we highlight the results and potentialities of this way of conceiving qualitative research in education.

Keywords: Reflective group; Biographical mediation; Research method; Formation; Narrative.

1 Introdução

O uso de narrativas como método de cunho fenomenológico, hermenêutico e histórico, na pesquisa qualitativa, ancora-se no que sugere Ferrarotti (1983, p. 151, tradução nossa), no âmbito da sociologia: “o que torna único um ato ou uma história individual se apresenta como uma via de acesso – frequentemente possível – ao conhecimento científico de um sistema social”. No entanto,

continua o autor, é necessário entender que as histórias narradas se constroem em situações de microrrelação social, habitualmente, entre o pesquisador e a pessoa que narra. Portanto, há a necessidade de se considerar a natureza relacional na construção dos dados, pois as formas e os conteúdos de uma narrativa, biográfica ou autobiográfica, dependem das expectativas, injunções, normas, crenças, valores e sanções, presentes na interação social na qual elas se produzem e são recebidas. Mas, a mirada sociológica e ainda a da História Oral (HO), sobre as narrativas como método de investigação é apenas a primeira vertente que desejamos abordar aqui. Elas são recentes face a segunda, que considera a ação de narrar e de refletir sobre a vida, como um dispositivo de compreensão, de aprendizagem e, portanto, de auto(trans)formação. Essa perspectiva, que faz parte da memória coletiva ocidental, desde tempos imemoriais: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo” (Oráculo de Delfos), “Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (Sócrates), torna-se fundante, a partir dos anos 1980 em Educação, para a pesquisa (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2012; Passeggi e Souza, 2016) e a criação do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (Pineau e Le Grand, 2012, Nóvoa e Finger, 2014).

O objetivo deste artigo é pontuar aspectos teóricos e de método sobre o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB), com foco na produção e recepção de narrativas da experiência pedagógica, concebido numa dupla perspectiva: a) enquanto método de pesquisa qualitativa e b) como dispositivo de pesquisa-formação em contexto de formação inicial e continuada de professores da educação básica. O texto se vincula, portanto, às preocupações com a fundamentação e sistematização de modos de fazer a pesquisa qualitativa em educação, com base em reflexões críticas e análises de procedimentos investigativos. Partimos das seguintes indagações: O que distingue o grupo reflexivo como método de pesquisa de sua prática como modo pedagógico de formação? Quais seus princípios fundantes? Como se realizam? Quais as suas contribuições e desafios?

As reflexões que tecemos neste artigo decorrem de análises de narrativas que se renovam a cada ano em contextos muito diversificados, mais recentemente com professores de classes hospitalares¹. Apresentaremos princípios teóricos que fundamentam as reflexões sobre os GRMB (Passeggi, 2008, 2011), que articulam o paradigma antropofomador (Pineau, 2005), os avanços da pesquisa (auto)biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2012, 2014), a formação docente (Nóvoa, 2002, 2009) e as contribuições das três *mimeses* defendidas por Ricoeur (1994) na constituição da consciência histórica do tempo e do si mesmo. Apresentamos a distinção entre as duas vertentes do grupo reflexivo, seus procedimentos e contextos em que se desenvolvem as pesquisas, com a intenção de concluir sobre contribuições para a pesquisa qualitativa em educação.

2 As narrativas como fontes de investigação qualitativa e de formação humana

Sem poder nos deter nas contribuições da História Oral, da (Etnos)Sociologia ou ainda da Antropologia para a ultrapassagem do conhecimento científico de um paradigma da “suspeição” (“ilusão biográfica”) para aquele de “acreditação” ((r)evolução biográfica), nos detemos, muito brevemente, no que significa a “virada biográfica” em educação, em pleno processo de construção. É bom lembrar que essa “virada” se desenvolve nos anos 1980, e se consolida a partir dos anos 2000, na Europa e nas Américas, sob denominações diversas: *histoire de vie en formation*, no contexto francófono; *Biographical research*, no mundo anglo-saxão; *Biographieforschun*, na tradição alemã;

¹ Este trabalho se insere no projeto de pesquisa “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”, terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas - 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9).

Recherche biographique en éducation, na França; *Investigación biográfico-narrativa en educación*, no mundo hispânico; *pesquisa (auto)biográfica*, no Brasil. O que há de comum nessas correntes, se pudermos adotar o pensamento da filosofia hermenêutica de Ricoeur (2010, p, 220), é que o humano “é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo”. Disso decorre o interesse do uso de narrativas autobiográficas para as ciências humanas como fonte de investigação compreensiva (processual) e não explicativa (causal) do agir humano, como defendia W. Dilthey (1863-1911). E, ao mesmo tempo, da importância da reflexividade narrativa sobre a experiência vivida como um modo antropológico da pessoa que narra (crianças, jovens, adultos) compreender a si mesma, aprender com a experiência e auto(trans)formar-se ao (r)elaborar a consciência de sua historicidade. Essa apreensão do humano em movimento permanente de reinvenção de si e da vida só é possível com base na compreensão da narrativa, que se constitui, desde os anos 1980 nas ciências humanas, “um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência” (Brockmeier; Harré, 2003, p. 526). E é por permitir o estudo de modos de interpretar, de dar sentido ao que acontece e ao que nos acontece, que as narrativas se tornam uma fonte privilegiada da pesquisa sobre nossas formas de ver/escrever a vida, em textos e contextos, os mais diversificados e complexos da experiência humana, do ponto de vista da filogênese e da ontogênese.

3 Grupo reflexivo de mediação biográfica: um método de construção de fontes

O *grupo reflexivo* se distingue das noções de *grupo focal* e de *grupo de discussão* já consagrados na literatura. Duas características são primordiais para sua definição. Em primeiro lugar, a ideia de pertencimento institucional ao grupo. No caso que examinamos aqui, os professores em formação. Em segundo lugar o objetivo de se voltar para si. Em terceiro lugar, partilhar experiências e práticas comuns, na direção de um projeto comum: reelaborar, coletivamente, conhecimentos disciplinares, práticos, identitários, que se encontram no cerne de suas práticas pedagógicas. As aprendizagens decorrentes da reflexão e reinterpretação incidem sobre a percepção de si, dos pares e de crianças, jovens e adultos, que acompanham na escola.

O conceito de *mediação biográfica* inspira-se nos estudos de Vygotsky (1989) sobre a lei geral no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se desenvolvem mediante micro transformações, num duplo movimento: entre pessoas (interpsicológico), e por apropriação interna (intrapicológico). O primeiro corresponderia a um saber-fazer com o outro, e o segundo a um saber fazer sozinho. Mas pouco se sabe sobre a passagem de um movimento para o outro. A mediação biográfica pretende se situar na seqüência dessa reflexão. O objetivo é melhor compreender as relações que se tecem entre a pessoa que acompanha (mediador) e a pessoa que narra suas experiências ao longo do processo de escrita autobiográfica: *biografização* (Delory-Momberger, 2014). Nesse sentido, o GRMB abre expectativas sobre as aprendizagens com o outro, *heterobiografização*, e as aprendizagens consigo mesmo e sobre si e sobre o outro, *autobiografização*.

Os princípios deontológicos que devem ser observados estão expressos na Carta da ASHIVIF²: *liberdade* para falar/calar, permanecer ou não no grupo; *convivibilidade*, *confidencialidade* e *autenticidade* como um pacto ético, ancorado na ajuda mútua; *autoria*; *contratualização*, com base nos princípios acima descritos e a exigência para quem forma da *experiência da escrita de si*

² Carta da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation – ASHIVIF: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530/1715>

(Passeggi, 2011, p. 150-151). A confiança, a convivibilidade, a horizontalidade e a dialogicidade criam as condições necessárias para narrar as experiências (autobiografização) e aprender com a experiência alheia (heterobiografização). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das narrativas para fins de pesquisa, observa os princípios éticos da Carta da ASIHVIF.

Nesse sentido, o GRMB constitui-se um lugar privilegiado para a investigação qualitativa, no âmbito da sociologia da educação, da história, filosofia e psicologia da educação, propiciando a abordagem de inúmeras temáticas, uma vez que permitem identificar, nas trajetórias relatadas, questões de interesse para a pesquisa educacional, as políticas públicas, as práticas de formação, tais como, por exemplo, as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases do magistério, relações de gênero, entre pares, concepções da infância, de trabalho docente na esfera pública e privada da profissão, os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e as exigências curriculares. A diversidade de temáticas e o número de pesquisas realizadas nessa perspectiva repercutem, por exemplo, no número de trabalhos apresentados no eixo 2 – Espaços formativos, memórias e narrativas - do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela BIOgraph³, em parceria com universidades brasileiras.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” factual, mas como as pessoas dão forma à suas experiências, sentido ao que antes não tinha, como constroem representações cognitivas, afetivas, culturais nos territórios que habitam e como são por eles habitados, o que se percebe nos processos de auto(hetero)biografização. Ressaltamos que a noção de grafia não se limita, nesses casos, às narrativas orais e escritas, mas faz entrar outras linguagens: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias, webgrafias, as redes sociais, sites para armazenar, difundir e ensinar formas de contar e viver histórias de si virtuais (*Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net; second life...*). Essas são marcas de uma *sociedade biográfica*, que ultrapassam limites da curiosidade para por a nu a « condição biográfica » do humano com seus riscos e benefícios da difusão e recepção de padrões de comportamento das mais diversas ordens: *cibebowling, fake news, documentários* etc, etc. O que coloca o dilema do indivíduo na fronteira entre a imposição de “padrões biográficos” e o “gerenciamento da própria vida”.

4 O grupo reflexivo de mediação biográfica como prática de formação

As reflexões em torno dos GRMB como prática de formação biográfica tiveram início em pesquisas que realizamos em contextos de formação inicial e continuada com professores da educação básica, que cumpriam uma exigência institucional de elaborar um memorial de formação como trabalho de conclusão de curso de graduação. O memorial é uma modalidade de escrita universitária (Passeggi, 2011), de longa tradição no Brasil, em que o autor faz uma reflexão sobre sua experiência de formação intelectual e acadêmica, ressaltando suas credenciais para assumir o cargo pretendido. Desde os anos 1930, ele é exigido no ingresso e promoção na carreira universitária (memorial acadêmico). Ele se expande nos anos 1980, nas universidades federais, e é adaptado, nos anos 1990, como trabalho de final de curso na formação de professores (memorial de formação).

As pesquisas realizadas no acompanhamento do *memorial de formação*, ao longo de um ano, deram início às reflexões sobre a estreita relação entre pensamento, linguagem e práxis social, permitindo estudar como se dá na evolução do processo de escrita, a resignificação de si, das práticas pedagógicas, do outro e de seus pares.

³ BIOgraph - <http://www.biograph.org.br>

Essas imagens de si se evidenciam nas diferentes metáforas utilizadas pelas pessoas que participavam do grupo reflexivo para se referirem à escrita da narrativa. Profundamente enraizadas no universo cultural, as imagens compreendem três momentos-chave, cada um deles envolvendo rituais que vão entrelaçando a ação de narrar e a reinvenção de si, ao longo do processo.

A entrada no grupo corresponde ao momento *iniciático*, em que falar sobre si mesmo diante do outro é, simbolicamente, vivenciado como uma *luta* travada contra a própria atividade biográfica. A pessoa participante, que se ensaia como um “eu narrador”, tende a se ver em perigo diante da ameaça da exposição de si no grupo. Na medida em que evolui a convivibilidade, ela ingressa numa fase de indagações mais profundas, este momento é vivido sob a forma de um *ritual maiêutico*, que promove o “parto de ideias”, o “(re)nascimento pela reflexão, em que a pessoa que narra se autoconcebe como um “eu-criador”, em vias de renascer pela narrativa de si. No final do percurso, reinterpretam-se a experiência vivida, esse momento *hermenêutico*, é simbolizado pela pessoa narradora como uma “viagem” ao passado e ao mesmo tempo como prospecção em o devir. Nesse processo reflexivo, cada pessoa desdobra-se em personagem-narrador e autor da história, suscetível de concluir o processo de escrita se sentindo mais autônomo, mais emancipado para vislumbrar projetos em devir.

Admitem-se, nesse percurso da experiência narrativa, três níveis lógicos do trabalho biográfico, cada um deles corresponderia a uma das três mimeses, propostas por Ricoeur (1994). Na dimensão iniciática (momento de evocação), os fatos são narrados de forma aleatória e fragmentada. É o momento da *mimese 1*, o da *prefiguração*. Na medida em que a conviviabilidade se instaura, o clima de confiança torna-se mais propício à reflexão entre pares ensejando questionar motivos, decisões, razões que permearam os processos de formação, ou de inflexão. Esse momento de reflexão corresponde à dimensão maiêutica, o momento da *mimese 2*, que para Ricoeur é o momento da *configuração* do tempo histórico. O terceiro momento corresponde à dimensão *hermenêutica*, que emerge graças ao distanciamento, promovido pela reinterpretação, essa é a terceira mimese: a *refiguração do tempo vivido*. Ao longo desse percurso, trata-se de dar coerência à experiência vivida, trabalhando sobre ela, com o outro, e sobre as representações de si como um outro. Os achados levam a reinvenção de si (autopoiese). Narrar sua história e trabalhar sobre ela requer operações de reflexão, de análise, síntese, interpretação, geradoras da compreensão da experiência humana. No contexto da formação docente, ao refletirem sobre suas ações, no GRMB, os professores buscam elementos que lhes possibilitam melhor compreender a sua própria prática e a do outro para ressignificá-la conforme as necessidades que emergem da reflexão, conforme demonstra a narrativa de Ana, professora de classe hospitalar e participante do GRMB.

É sempre muito valoroso estar com professores que vivem experiências parecidas, a costura das narrativas me proporcionou um resgate da minha história, minhas memórias.

Vêm em mente muitas outras experiências que não apenas as que estão nas narrativas.

Vejo-me na narrativa das outras professoras, nas reflexões, nos questionamentos, na entrega do ser professora, do ser humano. Vivenciamos histórias parecidas, cheias de emoções, alegrias e dificuldades. Penso que com a oportunidade que tenho de narrar sobre o ser professora de crianças e adolescentes doentes, colaboro com a construção da minha identidade de professora. (Ana, 2017).

Os instrumentos semióticos, utilizados em cada encontro, podem ser pensados de modo a garantir um melhor acolhimento e acompanhamento dos processos de biografização, que passam da mera evocação à conscientização da historicidade individual e coletiva.

As inter-relações entre pares têm uma força (re)geradora. Não raro, a pessoa que narra se depara com conflitos íntimos de interpretação. De que lado estou? Para onde vou? O que posso fazer para

recuperar, por em prática? Etc. Intala-se como no drama, o conflito, o trágico, o patético, a dor, as sintonias dissonantes, as harmonias, o epifânico...

Tudo é tão meu, mas ao mesmo tempo, é possível olhar para o outro e aprender com ele, com o seu fazer! (Selma, 2017).

Durante a reflexão em grupo, as docentes recorrem a saberes teóricos que fundamentam a sua prática profissional, exemplo disso, é quando a professora Selma cita um texto de Goffman (2001) sobre o processo de despersonalização do eu, fazendo alusão aos momentos de construção identitária da criança em tratamento de saúde.

No contexto da pesquisa-formação com essas professoras, podemos pensar em uma *personificação do eu docente em contexto hospitalar*, um eu docente coletivo, que permeia esse *ser*, e esse fazer pedagógico, em tempo e espaço específicos. Trata-se da construção de um sujeito coletivo, com experiências e pensamentos semelhantes, reconhecendo o grupo como uma unidade. Nessa perspectiva, um dos resultados da proposta de formação seria a *formabilidade* de quem se dispõe a narrar suas experiências e investigar saberes, conhecimentos e aprendizagens resultantes delas. O que vai de encontro a uma demanda identificada pelas docentes de classes hospitalares durante o GRMB, pois há [...] *a necessidade de estarmos preparadas para termos respostas para nós mesmas*. (Ana, 2017).

É importante compreender o pressuposto pedagógico da perspectiva da reflexão biográfica. A mediação feita nessa perspectiva não busca impor uma formação prospectiva, mas mediar e intervir nas etapas da mediação biográfica favorecendo à *formabilidade* como uma forma mobilizadora de quem participa do grupo. Desse modo, como afirma Passeggi (2014), essa preparação desenvolvida pela mediação biográfica implementa ações que favorecem a tomada de consciência de si como aprendentes, identificando o que sabem, como aprenderam o que sabem, o que fizeram para adquirir tais aprendizagens, e o que fazem com esses saberes experienciais.

Foram muito gratificantes nossos encontros. Esse em especial, com esses depoimentos, nos mostra o quanto somos humanos. Nossos medos, receios, nossas angústias... são muito delicados. Luto por um reconhecimento legal de nossa missão [docente de classe hospitalar]. Tenho receios que um dia possa acabar [a classe hospitalar]. (Talita, 2017, grifos nossos).

A pessoa que narra é ao mesmo tempo personagem-autora-narradora das histórias contadas que produzem conhecimentos e o *autoconhecimento*, que embora provisórios, deixam como aprendizagem o reconhecimento da capacidade de reflexividade narrativa, constitutiva de um capital biográfico que lhe permitirá novos investimentos biográficos para si mesma, para sua vida e seu viver com o outro.

5 A pesquisa-formação com narrativas

O desafio para a pessoa que narra de falar de si, refletir sobre ela mesma para no final “fabricar uma história de si”, já não mais deriva de uma prática diletante, nem tão pouco de uma busca de retomar a vida para deixá-la escrita para novas gerações, quer seja a de seus filhos, netos, ou por uma necessidade estoica de confissão, ou de imortalidade. Em nossos dias, esse desafio se impõe por exigência de uma “sociedade biográfica”, como denominam os sociólogos Isabelle Astier e Nicolas Duvoux (2006). É inegável que na sociedade biográfica as trajetórias já não são mais traçadas por antecipação (formação, profissão, aposentadoria), não é raro que se multipliquem diplomas em

diversas áreas do conhecimento, formação pós-graduadas, e que se tenha sucesso sem diplomas universitários. Essa sociedade exige das pessoas que ela possa explicitar riscos, benefícios, atropelos ganhos pela e na experiência de percursos “personalizados”, legando a responsabilidade pelos desvios de rota, eventuais sucessos e fracassos. O que significa dizer que já não basta “ser” (“Eis-me aqui!”), é preciso “saber ser”, em permanente metamorfose, transformando-se continuamente, à imagem dos líquidos que conformam aos recipientes. Encontramo-nos, como sugere Dosse (2009), na idade hermenêutica e da pluralidade de identidades, em que as histórias rompem com a linearidade dos fatos na narração.

É em meio à virada biográfica, que cumpre olhar com mais atenção para a pessoa humana em formação, de que ponto de vista ela se percebe, concebe o mundo e se concebe no mundo. Nessa situação de crise das identidades plurais, é que a proposta de pesquisa-formação ganha força para que as pessoas se apropriem de sua capacidade de refletir sobre si e sobre sua experiência, de conhecer e de se autoconhecer para conhecer “os deuses” e “o universo”. Para Bruner (1997, p. 78), a função “mais poderosa” da cultura, seja ela escolar, familiar, religiosa, midiática ou histórica, é a de exortar os indivíduos a encontrarem um equilíbrio entre o que a cultura proíbe e o que ela gratifica. Por essa razão, essa é uma das capacidades “mais poderosas” do humano, desde a infância: a de avaliar o que a cultura lhe oferece e “projetar alternativas” para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la.

Nesse sentido, uma das grandes contribuições do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação foi o de conceitualizar a prática de narrativas autorreferenciais como uma prática de pesquisa-formação (Dominicé, 2000; Josso, 2012), ou de pesquisa-ação-formação, como sugere Pineau (2005) ao acrescentar traços de união que caracteriza a emergência do paradigma antropofomador em educação.

Gaston Pineau (2005) retraça quarenta anos de história das Ciências da educação para propor uma modelização paradigmática das relações entre pesquisa, ação e formação. As perguntas que estruturam e legitimam estão relacionadas a elementos práticos, a aspectos ideológicos, metodológicos e epistemológicos: Quem investiga o quê?; Por quê?; Como? O exercício proposto pelo autor é o de articular as respostas que diferenciam o modelo clássico da pesquisa educacional e o modelo emergente da pesquisa-formação.

a) Quem pesquisa?

No modelo tradicional, são os pesquisadores e grupos de pesquisa, que se debruçam sobre seus objetos de estudo, em centros universitários. A prioridade é a da produção científica e o avanço dos conhecimentos. O que diferencia o paradigma da pesquisa-ação-formação é que além dos pesquisadores-formadores, a pessoa em formação é considerada como protagonista de sua formação, estimulada a se formar pela reflexão sobre os problemas que emergem de sua prática cotidiana. Nesse sentido, cresce o número de pesquisadores e essa massa crítica emergente pode ser considerada como uma nova força paradigmática, com tendência a democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. Como afirma Ferrarotti (2014), as pessoas, no caso, os professores, estão preocupados com problemas que os inquietam, e buscam uma ciência de mediações suscetível de lhes trazer respostas.

b) O que se pesquisa?

No modelo clássico, os objetos de pesquisa são as práticas instituídas (ensino, aprendizagem, educação especial; currículo, políticas públicas, inclusão, exclusão ...), fundamentadas na definição canônica de que a educação é a ação das gerações adultas (na escola, na família, no trabalho ...) sobre as novas gerações. Em se tratando de pesquisas sociais, elas visam como impacto aplicar resultados obtidos na otimização da ação educativa ou de instrumentos mais adequados. No modelo emergente da pesquisa-ação-formação, se sobressaem as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais, sociais, existenciais), introduzidas pelos agentes sociais, relacionadas a seus

problemas cotidianos. São eles que se constituem objetos de investigação, com amplas aberturas para diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais), que vão além do que é potencialmente previsto na clássica divisão das etapas escolares (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação).

c) Como se pesquisa?

No modelo clássico, adotam-se as metodologias disciplinares, baseadas na divisão sujeito/objeto; teoria/prática; pesquisa/ação, e segundo uma epistemologia positivista com uma visão pouco crítica de um saber analítico, preciso, verdadeiro, sistematizador. No modelo da pesquisa-formação, adotam-se metodologias interativas com traços de união na constituição de um novo paradigma: o da pesquisa-formação, ou o da pesquisa-ação-formação. A perspectiva epistemológica se caracteriza pela transdisciplinaridade de um saber sistêmico e dialético.

d) Por que se pesquisa?

Se no modelo clássico o objetivo é a explicação e compreensão teórica para depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa; no modelo da pesquisa-formação, destacam-se três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório. Entendemos que o último é o mais importante dos três, pois se trata de perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa. Do ponto de vista axiológico, a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação.

6 Conclusões

Os resultados obtidos nas pesquisas que adotam a proposta de pesquisa-formação com professoras do ensino básico e de classes hospitalares permitem destacar o impacto social da metodologia do GRMB, como método e dispositivo de pesquisa-formação em diferentes contextos do exercício do magistério.

As inter-relações vivenciadas pelas participantes nas diferentes sessões de GRMB demonstram que as narrativas construídas com base na reflexividade autobiográfica, promovidas pelo e no diálogo partilhado entre pares, são fundamentais para a constituição da consciência histórica e da própria identidade profissional de quem narra a sua experiência (*autobiografização*) e de quem escuta a experiência do outro (*heterobiografização*), uma vez que a escrita da narrativa da experiência foi sempre elaborada após a escuta e o diálogo entre pares, o que permite emergir outro saber sobre si e sobre o outro, e que se constitui como um saber coletivo. O que fica para quem tem acesso à narrativa do outro é o conjunto de experiências e saberes biográficos, aquilo que é construído pela atribuição de sentidos, numa interrelação do que se fala, o que se escuta e o que corresponde ao mundo da vida de quem participa dessa construção coletiva.

Um dos resultados específicos diz respeito à dimensão fundante para a proposta de formação docente nos mais diversos contextos, notadamente, no da formação especializada para o exercício em contexto hospitalar, uma vez que essa formação se faz, sobretudo, no “chão do hospital”, considerando-se a ausência de cursos voltados para essa área específica no contexto pesquisado. Destaca-se a perspectiva da produção do conhecimento construído em colaboração com o outro (seus pares) que partilham problemas semelhantes *in loco*. Nóvoa (2009) defende a formação docente, numa vertente em que é preciso recusar o consumismo de cursos e investir no saber da experiência, pelos próprios professores, que mobilizam juntos conhecimentos teóricos e práticos. Essa relação é instigada pela proposição de Delory-Momberger (2014, p. 57), quando afirma que “o

tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida”. As análises revelaram que as professoras que atuam em contexto hospitalar estão unidas por um mesmo fio condutor: as experiências de desenvolvimento existencial e profissional no contato com crianças e jovens em classe hospitalar. Esse fio interliga as professoras participantes, predispondo-as a coexistência entre elas, uma existência mútua e compartilhada.

Ao elaborar e apresentar suas narrativas no GRMB acerca de experiências com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, elas refletem acerca do que aconteceu e do que lhes aconteceu. Nesse processo, partilham e revisam um capital autobiográfico e um *ethos* docente em contexto hospitalar.

Os grupos reflexivos de mediação biográfica apresentam contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa qualitativa em educação, e revelam processos de *autoformação*, *heteroformação* e *co-formação*, colaborando diretamente na formação de professores, seja em contexto de formação inicial ou continuada.

Concluímos que a opção pelo GRMB possibilita compreender o processo de construção e reconhecimento de um saber coletivo construído em contexto hospitalar. Cabe pensar a coletividade oriunda de singularidades. As histórias de vida, que se entrecruzam no grupo reflexivo, se enriquecem pelos exercícios de autobiografização e de heterobiografização e esse entrelaçamento propício à conscientização de si e à responsabilização pela continuidade da reflexão narrativa ao longo da vida apresenta-se como resultado suscetível de ser tomado como prática de formação crítica e reflexiva.

Nesse sentido, partilhamos a proposta de Nóvoa (2002, p. 27) sobre o *saber analisar e o saber se analisar*, como as ações partem da reflexão prática e deliberativa, possibilitando “um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”. Nessa perspectiva, os GRMB se apresentam como método de pesquisa e dispositivo de pesquisa-formação ao viabilizarem ações indissociáveis: a de narrar e a de ouvir formando (se) na construção da memória coletiva e do *ethos* docente.

Referências

- ASIHVIF. (2016). Carta da ASIHVIF. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 177-179.
- Astier, I.; Duvoux, N. (2006). La société biographique. In *Une injonction à vivre dignement*. Paris: L'Harmattan.
- Brockmeier, J; Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, 18(3), 525-535.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, Brasil: EDUFRN.
- _____. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico. Escrever uma vida*. Trad. Gilson Souza. São Paulo: EDUSP.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passegi. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7 ed. São Paulo: Perspectiva.
- Josso, M. C. (2012). *Experiência de vida e formação*. Natal: EDUFRRN.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- _____. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- Passegi, M. C. (2011). A experiência em formação. *Revista Educação*, 34(2), 147-156.
- _____. (2016). Narrativas da experiência de pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*, 41(1), 67-86.
- _____. (2014). Prefácio. In: Delory-Momberger, C. *Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- _____. (2008). Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- _____. (2008a). Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- Passegi, M.; Souza, E. (2016). O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, 2(1), 6-26.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14 (03).
- Pineau, G.; Le Grand, J. (2012). *As histórias de vida*. Natal, Brasil: EDUFRRN.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa - Tomo 1*. Campinas/SP, Brasil: Papyrus.
- _____. (2010). *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.