

HISTÓRIAS DE VIDA E CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

Andrea Abreu Astigarraga

Pós-Doutora em Educação

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

astigarragaandrea@yahoo.com

O principal objetivo desta pesquisa é descrever e analisar a dimensão subjetiva da relação ensino-aprendizagem no ensino universitário. Em que medida os componentes da matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA permite estabelecer uma troca efetiva e significativa com a formação humana e pedagógica dos alunos/as considerando a subjetividade oriunda de suas histórias de vida para uma inclusão social na universidade?

Ao longo de vinte anos de prática docente no curso de pedagogia da UVA, tenho realizado pesquisas *sobre e com* os alunos/as universitários/as. Estas pesquisas começaram instintivamente no ano de 2002 até serem organizadas de forma institucional. A partir das disciplinas de História Social da Infância e Desenvolvimento Infantil – componentes curriculares obrigatórios da matriz curricular – solicitei que os acadêmicos/as escrevessem espontaneamente sobre suas infâncias.

Desde então, estas histórias de vida têm sido alvo de autorreflexão para o/a aluno/a, para a turma como um todo, para mim como pesquisadora, para monitores das duas disciplinas e para a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. No mês de março do corrente ano, completamos dois anos da existência do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) biográficas, cujas atividades envolvem ensino, pesquisa e extensão, de discentes e docentes.

Um dos fatores que tem fortalecido esta prática docente é a escuta sensível das histórias de vida e das narrativas (auto) biográficas como atividade didática-pedagógica. “A história de vida, aqui definida como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15). De acordo com os autores citados, o território das *escritas do eu envolvem os meios escritos* integrando à fala a dimensão da comunicação oral da vida.

Inicialmente, a pesquisa considera a história social da infância dos acadêmicos/as, estendendo-se nos questionamentos desses percursos: Como é a formação dos educadores infantis e dos anos iniciais na universidade para administrar (ou não) estes temas? Os conteúdos abordam a diversidade e a inclusão? A dimensão subjetiva oriunda das histórias de vida é considerada nos componentes da matriz do curso de pedagogia?

Compreender o ser criança implica questionar padrões conceituais tanto a respeito dos modos de ser criança quanto da concepção de infância, que difere de uma sociedade para outra, de uma época para outra, de uma situação para outra. A infância definida como uma etapa universal, homogênea, idealizada, difere da existência de *outras infâncias*, como sugere Bujes (2006, p.217), ao considerar as múltiplas situações, extremamente cambiantes que afetam as vidas concretas das crianças e de suas famílias, condicionando, mas não determinando, suas relações com o mundo, seus modos de existir, de fazer, suas perspectivas de futuro e suas escolhas.

Neste sentido, é importante considerar, como afirma Resende (2006, p. 251), que os discursos sobre a infância: “[...] impõem uma generalização do que é ser um sujeito infantil, escamoteando as várias infâncias que vêm sendo, ao longo do tempo, constituídas”. Concordamos com Larrosa (1999, p.184), que a infância, por mais que se tente capturá-la é algo que provoca desassossego. Ela abala a segurança dos saberes sobre ela, resiste ao poder das práticas e abre um vazio que: “[...] abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. O desafio, no século XXI, talvez seja este: “[...] pensar como esse espaço aberto pela infância pode ser reinventado de maneira diferente daquele que as Ciências Humanas inventaram ao objetivá-la e a assujeitá-la aos saberes e poderes da modernidade” (RESENDE, 2010, p.253).

A narrativa (auto)biográfica de universitários sobre suas infâncias nos proporciona, na relação ensino, pesquisa e extensão, a abertura curricular para práticas didáticas-pedagógicas onde a experiência e a vivência possibilitem o que Boaventura de Sousa Santos indica: “Todo conhecimento é autoconhecimento”. Portanto, a reflexão (auto) biográfica se situa como emergente, não só no âmbito da sociologia, mas também, no âmbito da pedagogia.

A pesquisa (auto)biográfica pode ser caracterizada como um procedimento de entender e trazer à tona as explicações do que nos transformamos e isso se faz mediante a investigação dos dados da própria vivência, proporcionando uma visão da constituição da vida desde a infância até a vida adulta. Impulsionando-nos a termos um aspecto global de nossa formação de vida, formação educacional, ou seja, nossa formação humana. Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica é imprescindível no que diz respeito à investigação dos dados da vivência de alguém, já que ela denota num autoconhecimento de si mesmo.

Portanto, é de fundamental importância compreender que os estudos que incidem sobre a pesquisa (auto)biográfica possibilitam demonstrar como os sujeitos estabelecem relações consigo, com o outro, com o mundo, ou seja, com o vivido no tempo que fazem parte e pertencem. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica “[...] amplia e produz conhecimento sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos”. (DELORY-MOMBERGUER, 2008, p. 23).

Então, enfatizamos que a pesquisa (auto)biográfica instiga a pessoa a narrar e a revelar suas vivências ao longo da vida. Dessa maneira, os/as universitários/as conseguem biografar sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte, produzindo, intercalando e envolvendo para si e para as pessoas, suas experiências de vidas.

Isto nos faz refletir sobre a relevância da dimensão subjetiva na constituição curricular para que a universidade escute e conheça melhor seus discentes e abra portas, construa pontes para a relação experiencial-subjetiva e seja considerada na construção da formação humana e acadêmica-profissional dos universitários.

Mayorga (2010) relaciona a invisibilidade de estudantes universitários ao conceito de *grupos subalternos* de Antonio Gramsci, *oprimidos* de Paulo Freire e *sociologia das ausências* de Boaventura de Sousa Santos.

A sociologia das emergências pretende analisar as possibilidades de futuro inscritas em práticas, experiências ou formas de saber, agindo tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades, identificando sinais, pistas e traços de possibilidades futuros em tudo o que existe (SANTOS, 1985, p.789)

Sintetizamos as teses do pensamento emergente do sociólogo português em:

A segunda tese:

Na medida em que se organiza em torno de temas estruturados em função de sua adoção por grupos sociais concretos, como projetos de vida locais, o conhecimento pós-moderno é local. Mas sendo local, ele também é total porque salienta a exemplaridade dos projetos cognitivos locais (SANTOS, 1985, p. 48).

A terceira tese:

Nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, o que permite afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história. Assim, o caráter (auto)biográfico da ciência, já apontado como vínculo ao fato de que a explicação científica dos fenômenos é auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade (Idem. Ibidem. p. 52)

Concordamos com Suanno (2010) que para desenvolver pesquisa (auto) biográfica, histórias de vida e biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade, faz parte de propostas de inovações teóricas e metodológicas apresentadas e desenvolvidas por professores universitários.

A narrativa de si e reflexão sobre a mesma, em uma dimensão individual, subjetiva, mas também coletiva e histórica, possibilita pensar sobre como nos constituímos quem somos, como pessoa e como profissional. A experiência (auto) biográfica e a reflexão coletiva, articulada sobre a mesma na formação de professores pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência imediata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo interligados a fatores históricos, sociais, culturais, humanos (SUANNO, 2010, p. 05)

A partir de uma visão culturalista que enfatiza o papel das narrativas no pensamento e na ação humana, Bruner (1997) destaca que, após a longa tradição essencialista na psicologia, passou-se a conceber o *self* como um contador de histórias. E a *virada narrativa* que estimulou uma perspectiva sobre a personalidade, passou a considerar o *eu* como um narrador estratégico, cujas histórias se entrelaçam à histórias alheias e variadas, em diálogos e em conflitos. “Podemos indagar porque uma história é contada e não outra. Esse questionamento conduziu à suspeita de que concepções *oficiais* ou *forçadas* do si-mesmo poderiam ser usadas para estabelecer controle político

ou hegemônico de um grupo sobre outro” (BRUNER, 1997, p. 99). Portanto, uma perspectiva subjetiva e política.

Na perspectiva curricular de William Pinar (1975), a experiência educacional dos sujeitos: “[...] é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional” (IN LOPES; MACEDO, 2011, p.35). Concordamos com William Pinar que: [O] trabalho pedagógico é simultaneamente (auto)biográfico e político (2006, p.128). Questões importantes de pesquisa do autor nos incitam questionar: “[...] o que tem sido e é hoje a natureza de minha experiência educacional? Qual é a contribuição do meu trabalho acadêmico e profissional para o meu presente? Eles iluminam o presente? Obscurecem-no?” Para responder: “[...] tomo a mim e minha experiência existencial como fonte de dados”.

Narrar as vivências em sala de aula, na universidade, possibilita relacionar o *currículo explícito, o conhecimento oficial* (APPLE, 1989) desnaturalizando-os, valorizando os conhecimentos e *desocultando* o currículo implícito, recortado, periférico, neutro, seletivo. Sendo assim, ao ouvir as narrativas (auto) biográficas sobre a infância vivida de universitários do curso de pedagogia, que atuarão com crianças na educação infantil e nos anos iniciais, pode-se desocultar o enredo vivencial político que envolve divisão de classe, questões de gênero, étnico-raciais, etc.

O procedimento didático-pedagógico utilizado na disciplina de História Social da Infância é a Linha do Tempo. Cada um/uma realiza em sala de aula, através da ludicidade do desenho, os acontecimentos que eles consideram mais significativos em suas histórias de vida, do seu nascimento ao dia em que realizam a atividade. A recordação-memória de fatos marcantes e o registro (auto) biográfico são alcançados com o suporte da literatura e da atividade lúdica que funcionam como mediadores para que os conteúdos narrativos possam emergir.

A pesquisa (auto)biográfica instiga a pessoa a narrar e a revelar suas vivências ao longo da vida. Portanto, a Linha do tempo é um procedimento didático-pedagógico de pesquisa, de abordagem qualitativa, com viés participativo.

Apresentar a sua Linha do Tempo aos colegas é uma atitude de vontade própria, de desejo pessoal de compartilhar suas experiências, pois: “Fazer a vida nunca foi fácil.

Ganhá-la, também não. Compreendê-la, menos ainda” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p.15). Não raro, há momentos de fortes emoções devido aos conteúdos presentes nas narrativas: pobreza-fome-seca; migração dos parentes para outros estados em busca de melhores condições de vida; ausência dos parentes-pais; doação dos filhos outras pessoas e/ou parentes por falta condições financeiras. Também lembranças do início da escolarização; os professores mais queridos; os primeiros amores-beijos; viagens com a família para outras cidades-estados; alegria da aprovação no vestibular, etc.

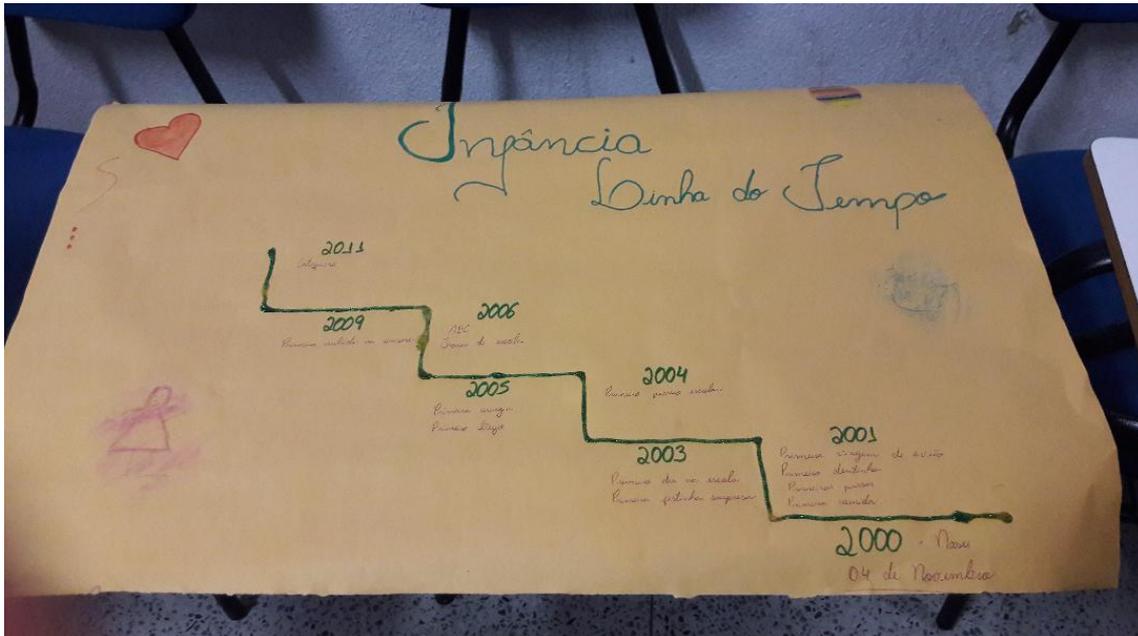
É uma atividade *espontânea* porque consideramos a dimensão subjetiva do que eles mesmos queiram contar e que eles considerem significativo, como se vê nas imagens a seguir, para ilustração:

A universitária construiu a sua Linha do Tempo (1) em forma de árvore. Cada galho possui registros de momentos marcantes em sua história de vida.



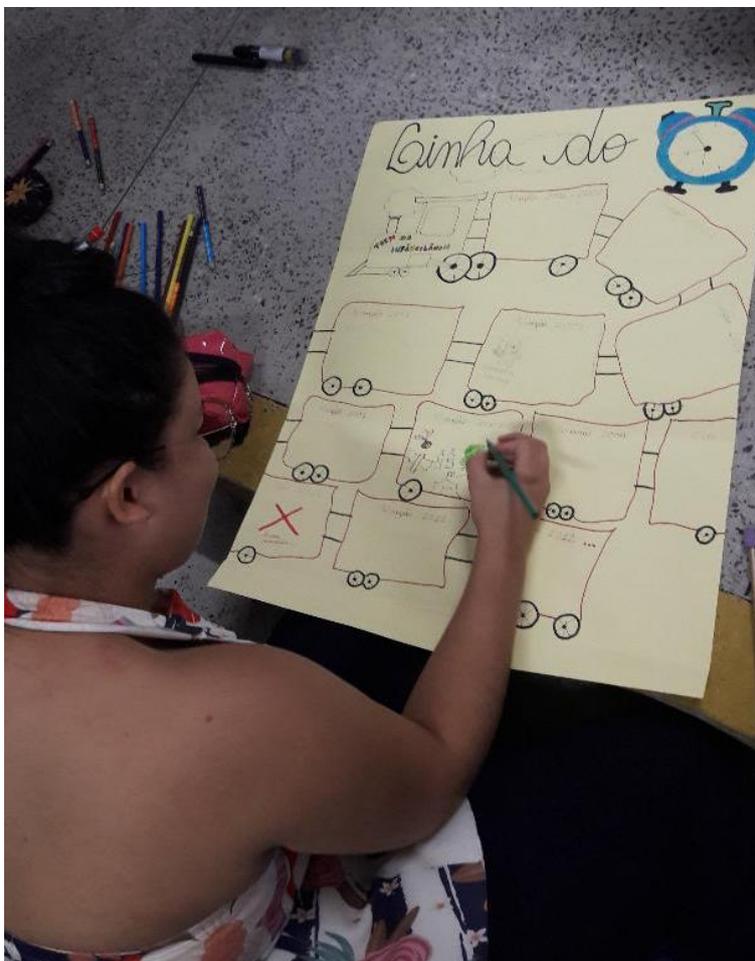
Fonte: Linha do tempo 1. Acervo pessoal da pesquisadora

A universitária construiu uma Linha do Tempo (2) em forma de escada. Os degraus registram momentos marcantes de sua história de vida que iniciam no ano de 2000 e terminam no ano de 2011. Não há uma sequência cronológica linear. Possuem pequenas ilustrações, desenhos.



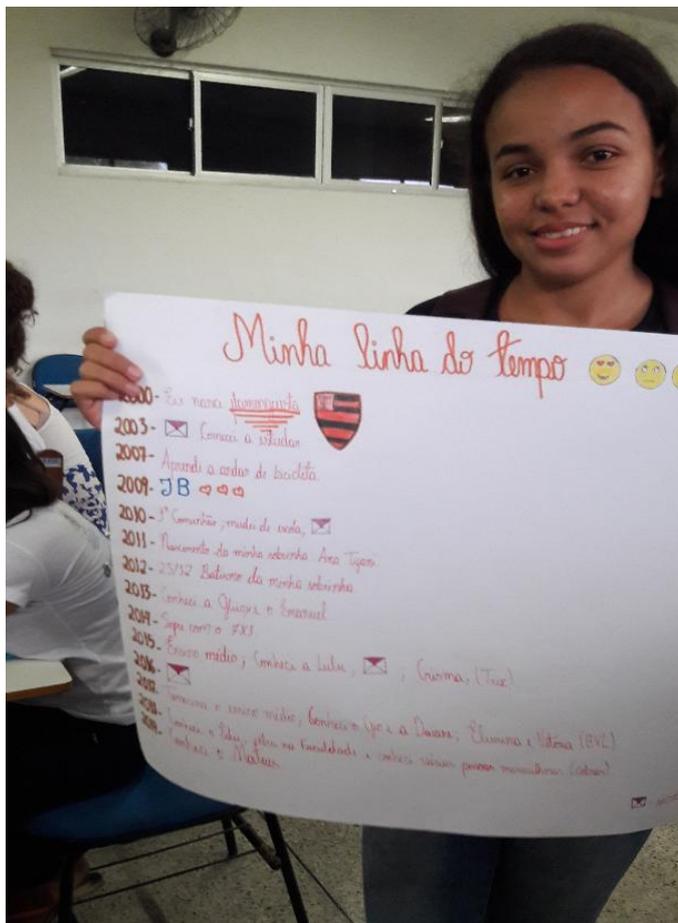
Fonte: Linha do tempo 2. Acervo pessoal da pesquisadora

A universitária construiu sua Linha do Tempo (3) em forma de um trem, com vários vagões. Cada um deles, registra um momento marcante de sua história de vida.



Fonte: Linha do tempo 3. Acervo pessoal da pesquisadora

A universitária construiu sua Linha do Tempo (4) de forma vertical, com datas sem sequência cronológica linear. Algumas datas são acompanhadas de ilustrações, desenhos.



Fonte: Linha do tempo 4. Acervo pessoal da pesquisadora

O universitário construiu uma Linha do Tempo (5) com desenhos, datas sem sequência cronológica linear e registros escritos, legendas em cada desenho.



Fonte: Linha do tempo 5. Acervo pessoal da pesquisadora

Identifiquei nas narrativas (auto) biográficas das universitárias/os conteúdos de suas vivências, na infância: pobreza, trabalho infantil, discriminação de gênero, de raça, de classe social, etc. Cito agora alguns trechos das narrativas (auto) biográficas de alunos/as em sala de aula, na disciplina de História Social da Infância, durante apresentação de suas Linhas do Tempo: “Na minha infância, eu apanhava do meu pai quando eu conseguia terminar de plantar antes do meu irmão. E meu irmão apanhava porque terminava de plantar depois de mim” (Universitária A); “Quando eu era criança e brincava em casa com minhas irmãs e minhas primas, meu pai me batia com o cabo da vassoura e dizia que não era brincadeira para homens” (Universitário E); “Eu passei a minha infância sofrendo *bullying* na escola porque era uma menina negra” (Universitária E).

Na minha infância eu ajudava o meu pai feirante, no mercado. Eu ficava suado. Um dia, entrei em uma lanchonete para comprar um refrigerante e a dona do estabelecimento me escorraçou dizendo que eu era um menino de rua, sujo e maltrapilho. (Universitário B).

Mesmo recebendo o benefício do Programa Bolsa Família, minha mãe não conseguia nos sustentar. Então, ela saía para o trabalho e eu, com oito anos de idade, ficava em casa cuidando de dois irmãos menores. Minha mãe foi denunciada no Conselho Tutelar. (Universitária D)

CONCLUSÃO

Ouvir as narrativas (auto) biográficas dos/as acadêmicos/as do curso de pedagogia tem proporcionado transformações pessoais e coletivas, no âmbito interno e externo do curso. Encontramos, na análise dos dados, indícios de processos significação, tais como; consciência da divisão de classe social, discriminação étnica-racial e de gênero, mudanças de comportamento no âmbito privado, envolvimento e engajamento em pesquisas e atividades de extensão.

Isto nos faz refletir sobre a relevância da dimensão subjetiva na constituição curricular para que a universidade escute e conheça melhor seus discentes e abra portas, construa pontes para a relação experiencial e seja considerada relevante, significativa, na construção da formação humana e acadêmica-profissional dos universitários.

É necessário considerar o paradigma emergente onde brotem valores da diversidade, assim como, a perspectiva subjetiva (auto) biográfica e política de criar espaços de escuta, ouvir os sujeitos das diversas camadas sociais, identidades étnica e de gênero para que suas histórias de vida sejam desocultadas no espaço universitário, integradas, incorporadas aos saberes pedagógicos e curriculares para construir práticas docentes libertadoras e inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. **Educação e poder**. Porto alegre: ArtMed, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto alegre: artmed, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, DORNELLES, Leni Viera. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni; BUJES Maria Isabel. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Pulo: Paulus, 2008.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na

escrita e na vida. **In: Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.29, n.1, jan/jun 2004.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** 3ª. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

MAYORGA, Claudia (Org.). **Universidade cindida, universidade em conexão:** ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação.** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINAR, William F. The method of currere In: **Autobiography, Politics and Sexuality.** New York: Peter Lang, 1975. p.19-27. Tradução para fins didáticos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louise. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD: Educação Temática Digital.** Vol. 12, no.1, p.242-255, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade do século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SUANNO, M. V. Inovação pedagógica no contexto universitário En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad. 2010.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? In: PEREIRA; CARVALHO; PORTO (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar.** São Paulo: Ed. Alínea, 2009. Site<<http://freire.capes.gov.br/index/principal>> consulta em 21 de maio de 2017.