

FR | BR

# Narrativas da experiência: gênero e constituição de si em contexto institucional

## **Maria da Conceição Passeggi**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte / Universidade da Cidade de  
São Paulo (UNICID)  
mariapasseggi@gmail.com

## **Christine Delory-Momberger**

*Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité/  
Collège International de Recherche Bio-  
graphique (CIRBE)*  
delory@univ-paris13.fr

## **Camila Aloisio Alves**

*Faculdade de Medicina de Petrópolis  
(FMP/Brasil)/ Université Paris 13 Sor-  
bonne Paris Cité*  
camila.aloisioalves@gmail.com

## **Conceição Leal da Costa**

*Universidade de Évora (Portugal)*  
mclc@uevora.pt

## **Teresa Sarmiento**

*Universidade do Minho*  
tsarmiento@ie.uminho.pt

---

## **Introdução**

O universo da educação e formação profissional é marcado, desde a sua concepção, organização e gestão, por fortes questões de gênero<sup>134</sup>. Profissões ditas femininas e masculinas revelam a força dos processos de socialização de gênero<sup>135</sup> vividos pelos indivíduos nas mais diferentes sociedades e que contribuem por moldar de forma marcante seus percursos de vida, de formação e de trabalho.

Os espaços educacionais não são apenas cenários onde se pode observar a construção e o desenvolvimento desses processos de socialização, mas também espaços de afirmação onde expectativas são geradas e reiteradas em relação aos papéis que

---

134 Por gênero, entendemos a construção social do sexo anatômico. Trata-se de um conceito que atribui a homens e mulheres certas características específicas e comportamentos esperados em uma dada cultura. Gênero opõe-se à noção de sexo biológico, sendo este uma referência à configuração do organismo físico dos homens e das mulheres, enquanto gênero é uma categoria cultural e socialmente construída (Torano, 2005). Apesar da distinção, a noção de gênero é frequentemente naturalizada e submetida às características do sexo de nascimento (Löwy, 2006).

135 Socialização de gênero indica o processo sociocultural pelo qual homens e mulheres passam na sociedade na qual estão inseridos e que comporta sentidos distintos entre o que se espera de seus comportamentos e atitudes (Scott, 2016).

meninos e meninas, homens e mulheres devem desempenhar e da materialização de tais expectativas na reprodução de discursos e atividades que atrelam sexo ao gênero e afirmam um olhar e um agir reprodutores de preconceitos e estigmatizações (Auad, 2006). A força dessa socialização pode ser evidenciada no nível macroestrutural (gestão e organização do trabalho), mesoestrutural (atividades atreladas ao currículo) e microestrutural (discursos e ideias vinculadas às práticas e à organização do trabalho). Professores, coordenadores e diretores são atores chave nesse processo, seja enquanto reprodutores de valores e ideologias de gênero que afirmam os discursos e práticas binários, seja enquanto transformadores dessa realidade a partir de suas críticas, reflexões, engajamentos e ações.

No seio desse processo de agir, seja enquanto reprodutor, seja enquanto transformador, estão as experiências vividas por esses indivíduos no curso de suas vidas dentro e fora dos espaços institucionais de formação e que contribuem por forjar discursos, posicionamentos e práticas no campo da educação escolar, aos alunos e colegas. Estudar e investigar a construção de seus percursos de vida torna-se um exercício hermenêutico importante para que se possa compreender as relações que se estabelecem entre suas construções enquanto indivíduos e suas ações profissionais.

A produção narrativa de histórias de vida em torno do gênero é um fenômeno recente. Histórias de vida de homens e mulheres foram, por muito tempo, marcadas pela naturalização da associação do gênero ao sexo, contribuindo para afirmar identidades femininas e masculinas já postas e reiterar percursos de vida homo-identificados e hetero-orientados, sendo a sexualidade feminina orientada em direção ao masculino e vice-versa (Delory-Momberger, 2010). A alteração desse cenário começa a ganhar força e peso a partir dos movimentos feministas e das reivindicações transsexuais, transgêneros e transidentitárias, o que permite desconstruir as naturalizações em torno da heteronormatividade e abrir espaço para a expressão de outras narrativas reivindicadoras de direitos, as quais expressam as desigualdades vividas na sociedade e que contribuem de forma central para o conhecimento de outros percursos de vida dos indivíduos nas sociedades (Théry, 2007).

A *narrativa de si* assume, assim, um papel essencial na construção da realidade individual e coletiva. O trabalho (auto)biográfico mostra, afirma, contesta e reivindica diferentes formas de viver a vida e evidencia que o gênero se forja ao longo de múltiplas interações inter e intrapessoais. As orientações e direcionamentos da vida privada e pública estão atravessados por múltiplos fatores que conduzem os indivíduos a um processo de invenção, apropriação e validação de suas identidades e percursos. A atividade biográfica não se limita à história de vida, mas abarca as formas privilegiadas da atividade mental, reflexiva, segundo as quais o ser humano se representa e se compreende no seio do seu espaço social e histórico (Delory-Momberger, 2005). Assim, tal trabalho é fonte não só de construção de si, mas de transformação política e social na medida

em que torna visível, no plano individual e coletivo, que as identidades dos indivíduos não são algo em que se possa capturar em esquemas pré-estabelecidos socialmente.

Buscando colaborar com essa reflexão, este texto tem como objetivo apresentar os contributos epistemológicos e metodológicos da abordagem (auto)biográfica para os estudos de gênero e educação com vistas a colocar em relevo as narrativas como um lugar privilegiado, de onde se evidencia a construção do indivíduo no curso de sua vida por meio das experiências vividas.

Para tanto, experiências narrativas implementadas no percurso de formação de profissionais e estudantes do campo da educação servirão de fonte de inspiração para as questões presentes no diálogo entre gênero e narrativa. Espera-se, com isso, apontar para um arcabouço que privilegie tanto a dimensão individual quanto social da construção dos indivíduos, colaborando para um aprofundamento e uma ampliação do olhar para os desafios inscritos na dinâmica entre gênero e sexualidade no contexto educacional.

---

### **Abordagem (auto)biográfica: contribuições e articulações com o conceito de gênero**

Se o gênero é um conceito que se constrói através das experiências vividas e das interações entre indivíduos e nos contextos sociais, a narração dessas experiências contribui para ordenar e reconstruir subjetivamente os acontecimentos que, segundo Pineau e Legrand (1993), se apresentam aos indivíduos de forma desordenada e misturada. Ou seja, o exercício narrativo em torno das experiências permite que os indivíduos atribuam um sentido ao que foi vivido em seus percursos de vida.

Segundo Delory-Momberger (2014), uma reflexão sobre o lugar e a importância do biográfico começa, primeiramente, pela compreensão de que os indivíduos não têm uma relação direta com a experiência vivida. Eles a apreendem através de esquemas, padrões e figuras que tomam forma através das palavras. Se considerarmos que o processo de socialização de gênero é fortemente atravessado por palavras de ordem do que é ser homem e mulher nas sociedades, e se tal processo se materializa através de vestimentas, posturas, objetos, da linguagem, que marcam uma inteligibilidade binária de gênero (Reis e Castro, 2019), narrar sua história de vida conduz o indivíduo a ordenar os elementos que a compõem dentro de uma dimensão histórica, temporal e cultural. Ou seja, uma história de vida não será jamais um material estático e imutável no tempo.

A narrativa torna-se, assim, um meio pelo qual o indivíduo dá forma e significado ao que vivencia, em que constrói um enredo e uma sequência dos fatos. As estruturas dessa narrativa terminam, portanto, sendo transitórias e mutantes com o tempo, com a cultura, com a história, com a inserção social do indivíduo. A história contada é um objeto de linguagem que se constitui no tempo e no espaço da enunciação, está forçosamente ligada ao lugar onde o sujeito se localiza. É, por isso, matéria viva, em

movimento, transitória, que se recompõe sem cessar no presente momento em que ela é enunciada.

Segundo Delory-Momberger (2005, p. 65), « nós temos uma história porque nós construímos uma história a ser contada sobre a nossa vida », o que nos leva a ver que a construção de uma história de vida começa por um trabalho de reflexão em torno das experiências vividas a fim de lhes dar forma através das palavras. A narrativa participa de uma operação de configuração discursiva que desencadeia uma hermenêutica em ato que se desenvolve no curso da vida dos indivíduos. A narrativa, seja ela escrita ou oral, possui elementos que permitem compreender como o sujeito é capaz de se construir através da palavra, como ele organiza a sucessão de fatos vividos, como ele se configura dentro do discurso, como ele se forma através das experiências vividas. A história de vida torna-se, portanto, um ato performativo que faz emergir um sujeito ao mesmo tempo narrador e ator de sua vida.

A narrativa é uma construção dialógica entre o que Honoré (2013) chama de perspectivas historisante e historialisante. A primeira evoca o espaço da vida onde os eventos se sucedem e que ganha forma através do que o indivíduo é capaz de descrever. A segunda refere-se ao encadeamento dos eventos e o seu sentido dado por cada indivíduo. No diálogo com os estudos de gênero, pode-se dizer que a experiência de socialização vivida pelo indivíduo é repleta de eventos e acontecimentos que se inscrevem no espaço-tempo, mas cada sujeito, enquanto protagonista de sua história, trabalha através de alguma forma de narrativa para encontrar um sentido a esses eventos a fim de estabelecer um diálogo com o todo da sua história. A noção de trabalho biográfico designa, assim, a atividade produzida pelo indivíduo para dar uma coerência e um sentido aos eventos vividos (Delory-Momberger, 2014).

A abordagem biográfica utilizada, seja no âmbito da formação, seja da pesquisa, interessa-se pela compreensão de como os indivíduos dão forma através das palavras ao que foi vivido e de como tais experiências formam os indivíduos em seus percursos de vida (Delory-Momberger, 2014). Para tanto, o convite a construir uma história de vida conduz os sujeitos a procurar em si mesmos os recursos da sua ação e os princípios da sua conduta no espaço social. Sendo assim, a narrativa é mais do que um texto a ser lido sobre o que o sujeito expressou de suas vivências, mas um material, um suporte e um território central de trabalho onde se entrecruzam dimensões individuais e sociais da vida (Delory-Momberger, 2014).

Através da narrativa, é possível encontrar as formas pelas quais o indivíduo se constrói e os elementos que explicam a relação que estabelece com o mundo que o rodeia. A dimensão biográfica é tanto processo de construção da existência individual, quanto espaço de expressão da esfera social. Como salienta Bruner (2014, p. 75), « a criação do eu é uma arte narrativa [...] baseia-se na estima aparente dos outros e na miríade de expectativas que nós, desde cedo, até mesmo sem pensar, recolhemos da cultura em que estamos imersos ».

Através dessa abordagem, a história de vida é também vista como meio de expressão que permite que o indivíduo revise, reflita e reencontre o sentido da sua própria história. A construção da história de vida leva o indivíduo também a explorar seus recursos, descobrir suas forças internas e o seu potencial de ação no mundo, o que pode ajudá-lo a desenvolver seu *empowerment*.

Traçando um paralelo com os movimentos feministas e LGBTQI+, as narrativas que emergiram a partir dos anos 70 não só influenciaram (e continuam influenciando) estudos e políticas sociais e de saúde, como também permitiram que as vozes emudecidas de tantos sujeitos pudessem encontrar espaços de expressão, compartilhamento e reflexão (Clam, 2009; Scott, 2016). Um exemplo marcante concerne os estudos de Butler, referência para o campo dos estudos de gênero, os quais foram desenvolvidos de maneira narrativa (Wadbled, 2019). Como salienta o autor (Wadbled, 2019), Butler constrói seu conceito de gênero de maneira narrativa na medida em que se baseia em histórias oriundas de tradições filosóficas e psicanalíticas para colocar em relevo os processos de subjetivação vividos pelos indivíduos e que explicam a incorporação da socialização de gênero.

No seio desse trabalho biográfico, pode-se não só favorecer ao narrador um espaço de expressão e conexão de fatos, eventos e interações vividas, mas também de valorização e compreensão da aprendizagem inscrita no curso dos acontecimentos. Por aprendizagem, entende-se não só os saberes e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos, mas também as estratégias de adaptação, luta e resistência desenvolvidas no percurso de sua vida. Para a pesquisa biográfica, se o indivíduo se forma através das experiências vividas, é preciso considerar, no conjunto das atividades biográficas, as experiências realizadas que constituem possibilidades de aprendizagem na vida (*Erlebnis*) e a experiência enquanto aprendizagem realizada e integrada ao percurso de vida (*Erfahrung*) (Delory-Momberger, 2014).

Com vistas a traduzir esses termos e conceitos de forma prática, o próximo tópico apresenta reflexões oriundas de histórias de vida de mulheres professoras portuguesas (Sarmiento, 2002; 2009), os quais revelam traços de suas construções, desconstruções, rupturas e recomeços enquanto indivíduos pertencentes a uma dada sociedade e cultura. Como salienta Passeggi (2017, p. 101), « a criação de um sujeito biográfico institucional se desdobra na narrativa de um sujeito da experiência, por vezes transgressor, poético, e sempre, essencialmente, epistemopolítico, na arte de provocar rupturas ao religar na tessitura de si razão, reflexão e emoções ».

---

### **Quando a vivência toma forma através de narrativas: reflexões em torno de histórias de vida**

Seguindo Pineau (1987), as histórias de vida interessam aqui como tentativa de compreensão de como cada uma destas mulheres desenha e põe em forma os seus « pedaços » de vida, « semeados e dispersos ao longo dos anos, dos tempos e contratempos (em

que) a história de vida faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica, uma história » (ibid: 121).

As mulheres professoras portuguesas, cujas narrativas suportam empiricamente este texto, pertencem à geração de 1970, tendo vivenciado uma época de grande mudança paradigmática sobre o reconhecimento de direitos e de condições de vida pessoal e profissional, particularmente no caso da sua condição social de mulheres, época essa muito marcada pela Revolução de 25 de Abril de 1974<sup>136</sup>. Como é possível deduzir, trata-se de mulheres que viveram em contextos sociais, políticos e culturais completamente distintos, ora em plena ditadura, ora em plena abertura política, ora na consolidação democrática e constitucional.

Apesar de estarem situadas em contextos e gerações diferentes, suas narrativas são fontes das quais é possível captar elementos do processo de se tornarem mulheres, profissionais e intelectuais com forte conotação política. Ainda que os contornos dessa tessitura entre as esferas privada e pública de suas vidas tomem formas distintas a partir de suas vivências e de suas formas de atuar no mundo, enquanto sujeitos autobiográficos, suas narrativas dão visibilidade ao exercício reflexivo de ordenar os fatos vividos e de articular razão e emoção ao longo de seus percursos de vida.

Cada sujeito social desenvolve a sua vida, ao longo do tempo, interagindo com múltiplas pessoas, situações, ideias, decisões, afetos e ruturas, por vezes, com um poder de decisão efetivo sobre elas e, noutras alturas, sujeitando-se às decisões determinadas por outrem ou pelas circunstâncias. A forma como cada um experiencia esta encruzilhada de situações, a interpretação subjetiva que faz delas, a construção racional e oral que transmite, constitui a sua história de vida. Nas histórias de vida, a pessoa, o agente da linguagem, segundo Giddens (1995), tem um papel central. A escuta atenta, o reconhecimento da voz de cada uma, o que nos contam de si, dos demais e das situações em que se relacionam e de que fazem parte, permitem-nos o conhecimento de como se vão construindo as identidades de gênero de cada uma e de forma diversa em cada sociedade. Na nossa perspetiva, o conhecimento sobre a vida das mulheres deve realizar-se em contato direto com elas, escutando-as e analisando seus modos de ver e de compreender para interpretar o sentido que atribuem às situações quotidianas que escolheram tematizar.

Mobilizar narrativas de mulheres « supõe a capacidade de lhes dar nome, aceitar a sua história, as suas circunstâncias, o que nos permite olhá-las para além dos estereótipos predominantes e impostos socialmente » (Sarmiento, 2009, p. 166). Ao ouvir estas mulheres professoras, podemos estabelecer a interconexão entre as vidas individuais e a história da sociedade a que pertencem, tendo a consciência, à partida, da sua pertença ao gênero feminino no que isso se define pelos diferentes papéis sociais

136 A Revolução de 25 de Abril de 1974 traduz, em termos muito sintéticos, a mudança de um regime autoritário, fascista, vivido em Portugal num longo período de cerca de cinquenta anos, para um regime democrático, em que se alargaram de forma muito significativa os direitos de participação das mulheres no espaço de ação pública, bem como o direito de acesso de homens, por exemplo, à ação docente com crianças em idade pré-escolar.

(mãe, esposa, filha, profissional) que acumulam, assim como aos variados contextos em que se desenvolvem as suas vidas, valores, crenças e atitudes.

### Narrativas de mulheres professoras portuguesas

As mulheres portuguesas que nos narraram as suas histórias de vida são oriundas do litoral norte de Portugal, zona mais povoada deste país, considerada a parte mais conservadora do país por forte pressão eclesiástica. A separação entre espaço público e espaço privado sempre foi muito acentuada nesta região, sobretudo em localidades rurais, aspeto que continua ainda a verificar-se nesses locais. É frequente encontrar os homens nos cafés, à noite e fins de semana, mantendo-se as mulheres em casa a realizarem a maior parte das tarefas domésticas. Nas últimas décadas, a partir do marco já relatado da Revolução de 25 de abril, têm-se verificado alterações significativas, podendo-se testemunhar a elevada escolaridade feminina, verificando-se, por exemplo, na Universidade do Minho, um número superior de alunas e de professoras em relação ao número de alunos e de professores.

Como já dissemos, cada um dos espaços de vida das mulheres é interpenetrado pelos restantes; ainda que o foco central, nas narrativas recolhidas, seja a família, verifica-se recorrentemente um cruzamento da mesma com a profissão e outras atividades sociais desenvolvidas pelas mulheres. O contacto com Fátima e com Luzinha permite-nos conhecer e perceber melhor esta situação. Vamos conhecê-las...

Fátima – « Sou mãe, sou esposa e também sou eu »

Fátima nasceu em 1962, é educadora de infância, casada e tem duas filhas. A sua infância desenrolou-se num período caracterizado por um forte centralismo e controle político, num contexto de grandes problemas económicos e sociais. A participação cívica, difícil e perigosa para todos, era absolutamente obstaculizada às mulheres. Os seus primeiros anos de vida, até finais da frequência da 4<sup>a</sup> classe do ensino primário, estiveram marcados pela insegurança do quotidiano e pelas consequências da participação política do pai. A mãe procedia de uma família « bem considerada », já que os seus « não se envolviam na política ». Ela dedicava-se às tarefas domésticas e, como tal, estava afastada das reais condições do mundo laboral; respeitava as posições políticas do marido, ainda que preferisse que ele não se envolvesse contra o poder instituído. Ambos, pai e mãe, aprenderam a gerir construtivamente as suas formas de ser e de estar, conseguindo transmitir assim às filhas o respeito pela individualidade e por valores sociais. Fátima chegou a perceber na família extensa alguma falta de respeito pela liberdade de expressão e de posicionamento político. Lastimando, Fátima recorda: « *A minha mãe sofreu muito, às vezes via-a... ela chorava muito, muito, muito... A minha mãe sofreu muito! Não nos dizia porquê, mas ela chorava muito, era... porque a família dela não aceitava...* ».

As condições económicas da família de Fátima eram muito instáveis, com muitos momentos de grande dificuldade, sobretudo quando o pai perdia o emprego. Sem dúvida que pai e mãe procuravam de todas as formas que isso não tivesse reflexos no bem-estar das famílias e concertavam algumas estratégias para diminuïrem os gastos. Por exemplo, « *a minha mãe era quem nos fazia as roupas* » e o pai preocupava-se, sempre que podia, em levar para casa « *coisas que muitos outros pais renunciavam a comprar ainda que tivessem mais possibilidades* ». A aquisição de um rádio, numa época em que eram quase inexistentes em todos os lares, foi uma das estratégias para incentivar as filhas para o êxito no que isso significava de concentração de esforços e de atenção às notícias nacionais e internacionais. Fátima, contra a vontade do pai, decidiu realizar o curso de educadora de infância. Este, prevendo que essa opção pudesse ser um risco para a filha e porque desejava que a mesma encontrasse um casamento que lhe conferisse a oportunidade de uma mobilidade social ascendente, opôs-se à relação que Fátima iniciara com um vendedor de produtos alimentares, argumentando que era uma « *pessoa sem carreira, não era uma pessoa formada* ».

A formação era um pré-requisito considerado essencial para garantir um determinado estilo de vida... sobretudo se conferido pelo marido! Face às estratégias do pai de tentar criar-lhe barreiras aos seus propósitos, foi na mãe e na diretora da escola de formação que Fátima encontrou a solidariedade feminina. A primeira, recordando a oposição familiar face ao casamento, decidiu apoiar a filha incondicionalmente, ainda que não conseguisse suprir as dificuldades económicas. O pai era quem « *controlava o dinheiro e sabia que a minha mãe me apoiava e (por isso) esta não tinha nenhuma possibilidade de desviar dinheiro para me dar* ». A diretora da escola, habituada a gerir a economia e a prestar atenção ao bem-estar das suas alunas, recorreu a uma bolsa para apoiar a aluna.

Fátima iniciou a sua trajetória profissional numa instituição privada, passando depois para o sistema educativo público, o que a obrigou a ausentar-se da casa familiar, para a ilha da Madeira (aproximadamente a 1000 km do continente), de forma a conseguir um vínculo contratual seguro. Nesta altura Fátima tinha duas filhas, uma de 4 anos de idade e uma bebê de poucos meses: a necessidade de se dividir era evidente. O marido ficou em Braga com a filha mais velha e a Fátima levou consigo a mais nova. De forma a assegurarem a unidade familiar, uns e outros cruzaram várias vezes o mar para se encontrarem. De forma a resolver o dilema de responder à vida familiar e à vida profissional, esta educadora sempre procurou articular ambos os campos, ainda que por vezes fosse acusada de falta de profissionalismo a que respondia « *sou mãe, sou esposa e também sou eu* ». Fátima identifica-se com a defesa dos direitos individuais sempre que não se sobreponham aos direitos dos demais e procura resolver o dilema com que se debatem muitas vezes as mulheres-esposas-mães-profissionais, procurando integrar os diferentes papéis sociais, o que lhe exige uma atitude reflexiva permanente. Nos tempos atuais, continua a afirmar-se que « *as mulheres têm que desempenhar um papel social por excelência: a maternidade – é através da maternidade que as mulheres se podem*



*realizar melhor* » (Almeida e Guerreiro, 1993, p. 211), o que não é questionado por Fátima, a qual nos revela a satisfação que encontra no seu papel de mãe: « *eu chego a casa e procuro ajudar a Mariana se ela tem alguma dúvida nos seus estudos, se a mais pequena quer que lhe conte uma história, faço-o* ». A forte ligação à família e as dificuldades de conjugar os diferentes tempos ajudam-na a justificar a não procura de outras relações sociais e de outras atividades « *a não ser dedicar-me às minhas filhas e marido* ».

As mulheres de hoje não medem o valor do seu trabalho exclusivamente pela remuneração recebida, mas também pela gratificação sentida nas relações sociais, assim como pelas possibilidades de formação contínua, as iniciativas individuais que incentiva, as oportunidades de comunicação oferecidas, enfim, tudo o que contribui para o seu desenvolvimento integral. Na narrativa de Fátima, estão presentes todos esses componentes que apontam para o valor libertador que tem o trabalho para ela, reconhecendo também as limitações que subsistem na sociedade contemporânea: a inserção das mulheres no mercado de trabalho ainda não é suficientemente acompanhada pelo reconhecimento que esta realidade exige, isto é, não estão ainda implementadas medidas sociais suficientes para o seu pleno exercício laboral e o benefício da liberdade que o trabalho pode proporcionar a todos os cidadãos.

#### Luzinha – experiências de liderança no feminino

Luzinha (nome com que é chamada, diminutivo de Maria da Luz) nasceu numa vila do norte de Portugal, em 1950, filha de pai funcionário numa empresa de transportes e de mãe doméstica, sendo a segunda na fratria de um grupo de quatro irmãos, dois que prosseguiram estudos e outra que concluiu o 12º ano. O pai é identificado como o elemento-referência, pelo incentivo constante em prosseguir os seus próprios ideais, entre os quais se incluía a formação académica dos filhos, entendendo-a como forma de sua emancipação cívica. A mãe, pessoa com saúde precária, não terá estado tão presente no incentivo dos projetos dos filhos, no entanto, nunca criou obstáculos a eles. De qualquer forma, nesta não consciencialização do trabalho doméstico como campo de oportunidades para que os outros sigam os seus percursos (era a mãe que garantia as infraestruturas básicas para criar as condições de possibilidade de emancipação à família), revela-se a baixa consciência dos contributos das mulheres-domésticas e da sobrevalorização dos contributos académicos e sociais como recursos formativos. Ainda que sempre tenha gostado de crianças, a Luzinha admite que terá sido « *um bocado por acaso* » e sem que tenha tido influências particulares de alguém, que escolheu ser professora primária – opção, de resto, de que nunca se viria a arrepender. Toda a sua atividade profissional foi desenvolvida na sua área de residência, o que facilitou, segundo afirma, as possibilidades de se dedicar profundamente à sua atividade, cruzando-a com o seu papel de esposa e de mãe de dois filhos (um rapaz e uma moça), situações para as quais sempre contou com o apoio de uma empregada doméstica a ajudá-la e pela enorme aceitação do marido.

Ainda que não reconheça que a família tenha tido algum papel na sua formação de líder – « talvez o facto de me darem liberdade para me dedicar ao que pretendia » -, conta que desde cedo ingressou no Movimento da Acção Católica Rural<sup>137</sup>, apoiada e respeitada nos seus intentos pelos pais. A participação neste movimento constituiu « uma aprendizagem que eu acho que é difícil ter aprendizagens melhor que estas, que é daí que vem uma forma de estar na vida, que me marcou », no reconhecimento de que a experiência, quando refletida, é formativa (Lagarde, 2005). A ação do movimento consistia em promover sessões de reflexão com a juventude rural, numa vertente espiritual, mas também, e sobretudo, numa conscientização das condições políticas em que se vivia no Portugal de então.

Da sua experiência como professora, muitas são as situações narradas pela Luzinha que revelam a satisfação pelo trabalho partilhado. Aliás, apresenta como momentos negativos na sua carreira profissional (felizmente poucos), os anos em que trabalhou em escolas de lugar único « sem poder falar com colegas, sem poder partilhar com ninguém ». Em contrapartida, relata, por exemplo, o início do cortejo de Carnaval, primeiro organizado a nível interno da escola, mas posteriormente assumido pela comunidade. Também no âmbito profissional, considera que « é preciso haver rede, um bocadinho de carolice e alguém de fora que anime. Ninguém sozinho pode fazer nada, pode haver alguém que puxe, mas nada se faz sozinho é preciso haver rede ». Nesta perspetiva de que as mulheres atribuem uma mudança de sentido do trabalho para si, que se manifesta, sobretudo, no fazer e pensar em relação, terá sido o caso do Projecto ECO, que se desenvolveu com base na relação da escola-comunidade, em que um grupo de docentes universitários (elementos externos à comunidade) reuniam com um grupo de educadoras e professores de uma mesma área geográfica para reflexão e planificação das práticas educativas locais. O dinamismo criado gerou o interesse em criar uma associação de professores, de que a Luzinha foi dirigente, conseguindo aí renovar o seu entusiasmo associativo, numa forma muito particular de assumir a liderança.

### **Mais do que concluir, um convite à reflexão**

Diante do objetivo de refletir sobre as contribuições do arcabouço teórico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica em educação com vistas a tecer um diálogo entre gênero e narrativa, as histórias de vida de Fátima e Luzinha não somente nos levam a adentrar no universo social, histórico, cultural e educacional no qual essas duas professoras estiveram e estão inseridas, como também conhecer as dificuldades encontradas pelo caminho, assim como estratégias estabelecidas para fazer frente aos problemas vividos.

137 O Movimento da Acção Católica Rural, criado em 1933 pela Igreja Católica, subdividiu-se em Ligas Feminina e Masculina, tendo, aos olhos de diferentes historiadores, desempenhado ora um papel de doutrinação política, dada a relação forte da Igreja ao Estado (ditador, de ideologia fascista), ora um papel de emancipação feminina, uma vez que viabilizou a possibilidade de as mulheres se encontrarem e desenvolverem ações sociais conjuntas fora do espaço doméstico, o que era inusitado na época.

Contudo, para se chegar ao produto final - um texto no qual, através de narrativas de si, uma pessoa dá forma ao que foi vivido - o convite de um pesquisador para que participantes da pesquisa narrem suas vidas abre um espaço em que é preciso garantir o respeito, o acolhimento, a escuta e atitude compreensivas no modo de acompanhar quem narra na construção da narrativa. Trata-se de assumir os princípios de abertura, diálogo e inclusão defendidos por Ricoeur (1965).

Partindo desses princípios, o exercício hermenêutico da história de vida começa a ser tecido desde o momento em que entrevistador e a pessoa entrevistada se encontram para interagir. Os elementos em torno do encontro, a forma como a relação se estabelece e as decisões de como serão abordadas as questões de pesquisa exigem um cuidado que passa pela alteridade e que impactará na forma em que a pesquisa se desenvolverá.

Uma vez a narrativa construída, o que se tem em mãos pode ser entendido como um produto localizado no tempo e no espaço, composto por camadas de sentidos e significados que convidam o pesquisador a aprender com outrem ao intentar compreender suas múltiplas intencionalidades. Para tanto, é preciso assumir que a interpretação narrativa é feita primeiramente pela pessoa que narra e em seguida por quem pesquisa, como sujeitos do conhecimento: do senso comum (para a primeira) e científico (para o segundo). A dimensão da troca, do diálogo e da partilha não se extingue ao final da entrevista. Ela ganha uma outra reverberação no momento da interpretação, quando um outro tipo de diálogo se estabelece com os dados, com as referências teóricas, com a vivência com as pessoas entrevistadas, com a leitura dos memoriais; a partir daí, novas compreensões acerca das narrativas analisadas podem emergir e não é raro que modifiquem o ponto de vista inicial.

A importância de assumir as especificidades das narrativas da experiência, nas ciências humanas e sociais, permite adentrar no que Ricoeur (1965) chama de « via longa », um espaço de cruzamento entre as referências bibliográficas que vão ajudar a penetrar nas camadas de sentidos e significados mais profundas para que seja possível compreender a construção social de quem narra.

Para a pesquisa (auto)biográfica em educação (Delory-Momberger, 2014), tal compreensão passa pela localização e reconhecimento na narrativa do tipo de discurso escolhido (narrativo, explicativo, descritivo e avaliativo), os esquemas da ação estabelecidos para afrontar os desafios e dificuldades da trajetória de vida, os motivos e argumentos que são recorrentes ao longo da narrativa e a gestão biográfica de tais motivos e argumentos com vistas a negociá-los, confrontá-los, integrá-los diante dos recursos pessoais e da realidade social na qual o indivíduo está inserido.

Retomando as narrativas de Fátima e Luzinha, pode-se compreender que ambas estiveram atravessadas por um processo de socialização de gênero marcado por elementos típicos de sua época e contexto social, que momentos de interdição, dificuldades e desvalorização atravessaram direta ou indiretamente seus percursos de vida por serem mulheres nascidas em um contexto patriarcal e machista. Contudo, ambas

recorreram a recursos pessoais e ao apoio encontrado no ciclo de amigos e familiares para afrontar os desafios e dificuldades. A elaboração dessas experiências favoreceu a integração, aos seus arsenais de conhecimentos, de certas competências a fim de « *estar na vida* » (Luzinha) e de afirmarem-se em suas múltiplas identidades: « *Sou mãe, sou esposa e também sou eu* » (Fátima).

O conjunto de narrativas interpretadas e analisadas nos leva a compreender como essas mulheres-professoras se construíram através dos fatos vividos, das relações que estabeleceram com esses fatos e da mobilização de suas potencialidades a fim de se apropriarem de suas histórias vida e darem continuidade às mesmas. Assim, o estudo de narrativas da experiência vivida permite que se estabeleçam relações entre os conceitos que atravessam a noção de gênero, o ato de narrar e a construção social dos indivíduos através da forma como dão sentido ao que foi vivido e narrado.