

Capítulo 5

A necessidade de uma “nova” maneira de fazer ciência

Agnaldo Antônio da Silva

Uma das batalhas políticas mais importantes é travada em torno do conhecimento. O desafio à hegemonia cultural resultou numa abertura à diversidade de saberes. Na medida em que desejamos conhecer, de uma maneira que seja capacitante e credível, outros contextos, universos simbólicos, a natureza etc., “não necessitamos de um conhecimento novo, mas uma nova forma de produção dele. [...] Não necessitamos de alternativas, mas de um pensamento alternativo às alternativas”. É dessa maneira que Boaventura de Sousa Santos (2007), no prefácio de seu livro *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, refere-se e se mostra preocupado com as perspectivas epistemológicas, teóricas e políticas em que o debate acadêmico tem se colocado pelo pensamento hegemônico.

Nesse debate, “reinventar a emancipação social” é, para ele, sinal de que ela existe, porém, necessita ser reinventada, e isso é novo,

[...] já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas, ou seja: quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor (Santos, 2007, p. 18).

Contudo, para isso, necessitamos de outras formas de conhecimento, pois o pensamento eurocêntrico, das ciências sociais e de outras ciências, construiu-se de maneira a não valorizar diferentes experiências, desenvolvendo concepções que tendem a invisibilizá-las e a deslegitimá-las, colocando-as como subalternas, inadequadas,

irrelevantes. O conhecimento acadêmico pode ampliar esse discurso, criando um abismo ou o ampliando – Pensamento Abissal.

Para o autor, “não há justiça social global sem uma justiça cognitiva global” e as Epistemologias do Sul¹ são exatamente uma tentativa de realizar essa justiça cognitiva global, ou seja, de trazer outros conhecimentos para dentro do conhecimento científico, porque são outras maneiras de fazer ciência, em contextos simbólicos, culturais, sociais, diferentes e que refletem a grande maioria da população. Ele se refere ao Sul que existe e produz, em contraponto ao imperialismo e ao colonialismo do Norte, e que pretende resgatar experiências que são invisibilizadas e foram produzidas para serem invisíveis – chamará esse fenômeno de Sociologia das Ausências (Santos, 2007, p. 28).

Esse conhecimento irá dar voz e amplificar os sentidos das grandes revoluções que têm lugar no Sul Global² e são emergências de coisas novas – o que ele chama de Sociologia das Emergências (Santos, 2007, p. 37). Para captar isso, é necessário um conhecimento pluricultural, com uma diversidade que ele nomeia de Ecologia dos Saberes. Para tornar inclusivos esses conhecimentos, fazê-los dialogar e serem aceitos em suas diversidades, é necessária a tradução intercultural (Santos, 2007, p. 32). Importante destacar o que Santos dirá sobre a ideia da tradução intercultural:

[...] a Sociologia das Ausências e a Sociologia da Emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes. Vamos nos confrontar com uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada e caótica. [...] Essa fragmentação

1 As Epistemologias do Sul são uma tentativa de resgate epistemológico dos conhecimentos nascidos na luta por parte daqueles que têm sofrido, sistematicamente, as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Portanto, é o conhecimento nascido na luta ou nascido fora da luta e usado na luta, que é para permitir a possibilidade da Ecologia dos Saberes (Boaventura de Sousa Santos | O intelectual de retaguarda, 2018).

2 Com o conceito de Sul Global, Santos (2016) refere-se às regiões periféricas e semi-periféricas e aos países do sistema do mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial.

vai nos levar a outra questão: como gerar sentido a partir disso? Qual seria a receita da razão indolente que temos compartilhado na ciência ocidental? Uma resposta simples seria: vamos criar a teoria geral das coisas, de todas essas experiências. Eu lhes digo que não. Não é possível uma epistemologia geral, não é possível uma teoria geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. [...] Isso vai criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos. Mas não podemos permanecer com uma fragmentação total, é necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade. [...] Minha proposta é um procedimento de tradução. A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora de tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização (Santos, 2007, p. 38-39).

É nesse sentido que Santos (2007, 2016; Boaventura de Sousa Santos | O intelectual de retaguarda, 2018) dá corpo à ideia da Epistemologia do Sul. Com base nela, seria importante pensar a concepção de ciência hegemônica e a sua formação, por meio de seus interlocutores, a partir de seus lugares, ambientes, saberes, práticas e contextos; do que são, como pensam e intencionam; dos processos pelos quais passaram e que outros poderão passar, sendo necessário refletir sobre o sentido que a formação docente tem se dado.

Como as práticas educativas acompanham o desenrolar social, elas não podem (ou não deveriam) ser pensadas fora do contexto sóciopolítico-cultural, devendo ser acompanhadas de amplas e representativas discussões. As constantes mudanças nos cenários políticos (globais e locais), sociais, culturais, de valores, de saberes etc., acabam por demandar novos rumos para a educação, que se vê obrigada a constantemente se adaptar e repensar o seu papel. Dessa forma, a escola (centros de formação) passa a intentar acompanhar os caminhos que a sociedade adota de maneira a absorver, conservar, reproduzir ou transformar esses valores e saberes.

Em outro seguimento, que se relaciona com o que se considera como dominação cognitiva, tem-se a compreensão de paradigma. Thomas Kuhn (1998), em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, apresenta teses sobre o conhecimento científico e o conhecimento geral, caracterizadas em uma espinha dorsal que se dá com base na seguinte estrutura aberta, de acordo com Chibeni (2010):³ fase pré-paradigmática; ciência normal; crise; revolução científica; nova ciência normal; nova crise; nova revolução científica; e assim segue o ciclo.

Kuhn chamará de revoluções científicas os episódios extraordinários nos quais ocorrem alterações de compromissos profissionais. As revoluções científicas são os complementos desintegrados da tradição à qual a atividade da ciência normal⁴ está ligada e ocorrem quando um novo paradigma vem substituir o antigo:

A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto – com custos consideráveis, se necessário. Por exemplo, a ciência normal frequentemente suprime novidades fundamentais, porque estas subvertem necessariamente seus compromissos básicos. Não obstante, na medida em que esses compromissos retêm um elemento de arbitrariedade, a própria natureza da pesquisa normal assegura que a novidade não será suprimida por muito tempo. [...] dessa e de outras maneiras, a ciência normal desorienta-se seguidamente. E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se

3 O professor Chibeni fez um resumo sobre pontos que julga estruturais na teoria proposta por Thomas Kuhn. Cf. CHIBENI, 2010.

4 Em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn (1998, p. 29) dirá que “‘ciência normal’ significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são conhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior”.

das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência (Kuhn, 1998, p. 24-25).

De acordo com Kuhn (1998, p. 30), vários pesquisadores desenvolveram trabalhos que serviram para definir implicitamente os problemas e os métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência, como Albert Einstein e a lei da relatividade, Isaac Newton com suas três leis, Rutherford Bohr e o modelo atômico etc. Puderam fazer isso porque partilhavam duas características essenciais:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar que toda espécie de problemas fosse resolvida pelo grupo redefinido de praticantes da ciência (Kuhn, 1998, p. 29-30).

A esses tipos de realizações que partilham essas duas características, Kuhn chamará de paradigma.

Para Yus (2002, p. 25), paradigma é “um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”. Dessa forma, pode-se pensar que um paradigma pode influenciar ou determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento que o utilizem para se sustentar.

A suma das características dos paradigmas é que fatores explícitos são apresentados às comunidades desse paradigma com o *status* de verdade, na medida em que conseguem explicar fatos do cotidiano, facilitar as ações, auxiliar a resolver problemas e produzir respostas. Porém, outros fatores tácitos são incorporados juntamente, sem o devido conhecimento, que são: o seu *modus operandi*, o comportamento diante das

descobertas, a sensação de segurança, a ideologia que acompanha etc., dificultando, com muita frequência, o pensamento e a reflexão.

Outra característica dos paradigmas e das comunidades dos paradigmas, que se estabelece por meio do *modus operandi* e do estatuto de verdade assentado sobre os valores da ciência, é a relação de poder que se instaura entre as descobertas científicas e as relações disciplinares baseadas no saber/poder, como defende Foucault em *Microfísica do poder* (2014). Essas descobertas tendem a criar valores que, ao mesmo tempo, organizam as informações e ações que circulam no meio das comunidades dos paradigmas e tendem a exercer relação de poder sobre seus participantes e “os de fora” – aqueles que não fazem parte dessas comunidades.

Nesse sentido, conhecimentos produzidos a partir de pesquisas conduzidas no campo da educação e das ciências sociais podem dar visibilidade aos sujeitos que pesquisam e não apenas aos sujeitos pesquisados. No entanto, com muita frequência, acabam se debruçando sobre fenômenos sociais que pouco refletem a diversidade de fatores que lhes caracterizam – ou partem deles como elementos de produção de conhecimentos. Nesse campo, já podemos encontrar esforços para que esses conhecimentos produzidos ao longo da vida se transformem em elementos importantes de conteúdo e formato de escrita, e que as descobertas, que se estabelecem enquanto verdades, possam ser refletidas e apropriadas. Essa perspectiva incorpora um desafio maior no campo das pesquisas das ciências da saúde por trazerem em seu escopo não só um formato mais determinado de características das investigações e dos elementos pesquisados, mas das maneiras como esses conteúdos são apresentados e repassados. Nesse sentido, cabe apontar a necessidade e a “abertura” para repensá-las, não só como produtoras de conhecimentos, mas como um campo de estudo, de ensino e de aprendizagem.

Por uma emancipação cognitiva

A posição de Kuhn (1998), Chibeni (2010) e Yus (2002) é confrontada pelas ideias de Santos (2007), que defende a incompatibilidade de uma teoria geral que tentasse contemplar os sujeitos e seus conhecimentos em modelos estabelecidos *a priori*: “Não é possível hoje uma epistemologia geral, não é possível hoje uma teoria geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade” (Santos, 2007, p. 39).

Essa concepção, com base na ideia da necessidade de renovar a teoria crítica e de reinventar a emancipação social – na perspectiva do questionamento do modelo de ciência vigente para a criação de outros modelos possíveis e necessários –, não se sustenta mais para o continente europeu, mas ainda continua exercendo poder sobre outras comunidades.

Da mesma forma que não há conhecimentos prontos, apesar de, em muitas vezes, nos serem apresentados como tais, deveríamos aprender de uma forma mais capacitante, aberta, crítica, dialógica e investigativa, inspirando-nos, principalmente caso nos dediquemos a ensinar. Isso seria importante, porque é possível assumirmos ensinar de forma similar à que aprendemos.

Não só nos modelos de investigação, produção e validação do conhecimento, mas também no sistema capitalista, é possível identificar formas de invisibilizar os indivíduos, as condições sociais que ocupam e seus saberes, que são negligenciados, invalidados e ofuscados. Possuem conhecimentos, mas estes não são valorizados porque eles – os indivíduos – não o são. Estão excluídos da sociedade de uma forma abissal, que é uma forma muito mais radical de exclusão, porque são destituídos de seus direitos, não são ouvidos, não são reconhecidos. Como as sociedades são excludentes – uma exclusão abissal –, fica mais difícil lutar e vencer. Normalmente, os êxitos são individuais; nesse sentido, não são as classes que se promovem – é assim que o sistema capitalista funciona.

Para Santos (Boaventura de Sousa Santos | O intelectual de retaguarda, 2018), existem características que ultrapassam as classes e que não são vistas, ou seja, entre pobres e ricos ainda se tem as questões de raça, de etnia, de orientação sexual etc., uma complexidade de indivíduos que possuem e produzem conhecimento. Assim, a justiça social demandaria uma justiça histórica, até porque há muitos conhecimentos válidos e os científicos e acadêmicos não deveriam prevalecer. Não por serem inadequados, mas por não serem os únicos rigorosos.

A questão que se coloca é a dificuldade em avaliá-los e legitimá-los pelos critérios da ciência, como defende Kuhn (1998). Muitos desses conhecimentos são sustentados pelas experiências, pelas vivências; são amparados pela *razão quente* – uma razão com argumentos e com emoções – que nasce das relações cotidianas e os anima a lutar contra tanta discriminação e exclusão em condições tão difíceis (Santos, 2018).

Assim como as concepções epistemológicas de Kuhn e Santos divergem, na educação diferentes concepções convivem na tentativa de cumprir seus ideais educacionais, sendo comum que elas não sejam compartilhadas por outras comunidades. Nesse campo de atuação, nem sempre são as descobertas científicas que servem para “definir implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência”, como disse Kuhn (1998, p. 30).

Os legisladores, com base em interesses, têm tentado garantir certa padronização e homogeneidade e têm estabelecido regras para gerir esse campo político de ação. Porém, são constantes os embates e as lutas para buscar maior participação nas discussões sobre os princípios e as regras, tornando-as mais organizativas e menos enclausuradoras para o processo formativo.

Como a educação tem se constituído pela tentativa de ensinar conhecimentos e de dar respostas a questões e a necessidades colocadas pela sociedade, nesse viés, termos como alienação, servidão, oprimido e heteronomia têm ganhado destaque. Isso aponta para a necessidade dos membros dessas comunidades se apropriarem de seus saberes, de suas

práticas/fazer e das questões tácitas que têm perpassado a construção dos projetos de homem e de cidadão propostos pela sociedade: aqueles que chegam à sala de aula, aqueles que se vislumbram e aqueles que se concretizam.

Como os conhecimentos dos docentes divergem dos conhecimentos dos discentes, se não houver sobreposição de um sobre o outro, eles podem constituir novas possibilidades. São indivíduos portadores de saberes – que devem ser trazidos para a construção de outros conhecimentos – e passam a se reconhecer na medida em que são valorizados. A convivência em sociedade tende a “apagar” as diferenças, a dizer o que é importante, a determinar padrões de condutas. A relação pedagógica tende a reproduzir esses padrões de comportamento quando se baseia em conhecimentos e rotinas *a priori* e não contempla seus interlocutores, não lhes dá voz.

A escola (centros de formação), quando assume um papel diante da sociedade, assume também responsabilidade por parte da formação dos estudantes e dos futuros educadores. Eles exercerão seus papéis sociais, tendo que, para isso, haver-se com a construção de suas identidades, que se pretendem autônomas.

Modelos e concepções educacionais são constituídos a partir de políticas públicas e das vivências pessoais com os ambientes e contextos de aprendizagem.⁵ Estes são mantidos como garantia de resultados esperados ou desejados, ambos visando obter ou manter o *status* de verdade e legitimidade. Assim, não só o conhecimento, mas as formas de compartilhá-lo estarão dentro de um viés e poderão gerar ou ampliar abismos se não contemplarem seus interlocutores. Formas de fazer ciência nesse sentido demandam repensar modelos que são mantidos como hegemônicos, legítimos e produtores de verdades.

5 Entendemos como ambientes e contextos de aprendizagem todo e qualquer lugar, físico ou simbólico, e situações em que possa haver aprendizagem.

Assim, todas as áreas do conhecimento podem ser impactadas, algumas talvez ainda mais, como aquelas que trazem como tradição formas de fazer ciência e de abordar os conhecimentos por meio de modelos preestabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica, como das ciências exatas, das engenharias e da saúde. Nelas, estão incorporados padrões, roteiros que são adotados e repassados para a produção de conhecimentos considerados válidos. Muitos desses conhecimentos ajudam a sustentar os pensamentos e as ações, porém, em certa medida, podem limitar a criatividade e o pensar crítico. De outra maneira, das vezes em que são passados como verdades e que produzem resultados, são pouco investigados sobre suas constituições, como se estabeleceram, como incorporaram o *status* de verdade e legitimidade – um conhecimento produzido por outros que é utilizado de forma instrumental, como uma ferramenta, sem que seja apropriado, verificado, “dissecado”, legitimado por uma experiência pessoal.

Com esses conflitos na configuração epistêmica, no que se refere à valorização de saberes e práticas que estruturam e legitimam trajetórias, faz-se necessário pensar em estratégias que possam se transformar em caminhos para validar esses saberes e práticas de sujeitos de conhecimentos. Eles possuem histórias de vida, experiências e chegam buscando validá-las, revê-las, ampliá-las, sem que haja superposição por outras que os distanciem de si mesmos. É por esse ponto de partida que outros conhecimentos podem ser agregados numa amálgama que confira sentido e ampliação das possibilidades.

A constituição de saberes da experiência como forma de ciência válida

Pelo que foi exposto, a construção de memoriais como instrumento de resgate e valorização, de legitimação de trajetórias, de pesquisa etc., coloca-se como uma possibilidade. A proposta do memorial pode servir para a constituição de saberes e práticas na e para a formação docente. Partindo de vivências, experiências, influências e histórias de vida dos

estudantes, pode proporcionar a construção da identidade docente. Pode também aguçar a escuta, a reflexão, o diálogo, a aproximação com a literatura e compor variados campos de pesquisa, adequando-se a diferentes objetivos. De acordo com Minayo (1994), toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou uma pergunta articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lança luz sobre a questão de nossa pesquisa é chamado “teoria” (Minayo, 1994). Nenhuma teoria, por mais bem-elaborada que seja, é capaz de explicar todos os processos e fenômenos; o investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles (Minayo, 1994).

Quando Bondía (2002) se refere ao par experiência/sentido, diz que:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado às vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Bondía, 2002, p. 20-21).

Nesse sentido, o memorial, registro das vivências e das experiências, ganha uma conotação importante não só por possibilitar o resgate das memórias, mas também por ser como um mecanismo de subjetivação para a apropriação das experiências vividas com novos sentidos. De acordo com Ecléa Bosi (1979):

O Memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam

novos sentidos ao nosso presente. A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. [...] através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. O passado atua no presente de diversas formas. Uma delas, chamada de memória-hábito, está relacionada com o fato de construirmos e guardarmos esquemas de comportamento dos quais nos valem muitas vezes na nossa ação cotidiana (Bosi, 1979, p. 2).

O memorial se configura como uma tentativa de trazer à tona fatos, reminiscências da história de vida e da trajetória pessoal, pela narrativa ou pelos registros da própria vivência, retomada por meio do que ficou marcado e associado a sentimentos, que geralmente funcionam como elos. Esse exercício pode proporcionar trabalhar as experiências vividas, aprofundando-se sobre elas de modo reflexivo e lhes dando novos contornos e novos sentidos antes não visualizados ou reconhecidos.

A ideia é que as vivências e experiências sejam pensadas/repensadas por uma dimensão crítica/reflexiva e apropriadas por meio de diferentes vieses, passando a fazer parte da consciência, da identidade, reposicionada em outro tempo e lugar, de forma a possibilitar a ampliação da maneira que vemos, fazemos e pensamos o mundo.

Para Prado, Ferreira e Fernandes (2011):

[...] a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia a dia da vida escolar para colocar em marcha esse processo. [...] Sustentamos aqui a importância de, já na formação inicial ou mesmo em formação em serviço, oferecer oportunidades para que os futuros profissionais assumam a

condução de suas reflexões para que possam não somente compreender os limites de sua futura atuação, mas que com isso possam começar a colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmos, para seus colegas e para os diversos formadores que encontrarão em sua prática profissional a partir dos registros de suas práticas profissionais. Essa perspectiva mostra-se, inclusive, compatível com muitos resultados de pesquisas atuais, que apontam, por um lado, o fato de que a ação didática dos profissionais da educação comporta conhecimentos e saberes que transcendem o saber teórico consolidado e, por outro, a convicção de que a prática pedagógica pode ser organizada teoricamente e orientada para produzir efeitos marcantes e de significativo alcance social (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 143-144).

Quando trata da experiência, Bondía destaca que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não o que acontece ou o que toca (Bondía, 2002, p. 21).

[...]

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (Bondía, 2002, p. 25).

Em seu artigo, cita Walter Benjamin, que comenta sobre a pobreza de experiências que temos tido em nosso mundo, onde “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (Bondía, 2002, p. 21).

Para Bondía (2002), o saber da experiência se daria na relação entre o conhecimento e a vida humana:

O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. [...] De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. [...] Este é o saber da experiência: o

que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece. [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondía, 2002, p. 26-27).

As experiências, ainda que subjetivas e com suas particularidades, podem se configurar como elementos de pesquisa e trazer contribuições em diferentes campos de investigação. Podem também auxiliar na construção da identidade docente, por considerar que memória e identidade interagem e se complementam.

Na perspectiva de tentar construir novos caminhos, saberes e práticas e de legitimar conhecimentos, outros formatos de pesquisa e de escrita, como os memoriais, podem agregar diferentes elementos para a formação dos que transitam tanto no âmbito da educação quanto no da saúde. Pensando em cursos que incorporam esses dois campos, tomando a saúde em todas as suas dimensões – como experiências individuais e coletivas que os indivíduos podem viver em diferentes momentos da sua vida, a experiência como um tesouro constituído, podendo ser refletido pela sociedade, que vem por meio de diferentes referenciais –, estudos nesses campos e com essas conotações podem contribuir com a formação e com a literatura.

O referencial teórico sobre os memoriais é sustentado por pesquisas com histórias de vida, tangenciados pelos estudos de Nóvoa (1992), Pereira (2000), Queiroz (1988) e Souza (2006), dentre outros. Esses autores ofereceram um olhar para além da perspectiva tecnicista na formação docente, revelando que é possível, por meio do memorial, obter informações sobre vivências, experiências e sobre os processos de formação. A coleta de informações, por meio dos memoriais, pode permitir elencar

discursos para auxiliar na construção de sentidos diante dessa proposta. De acordo com Amorim, Santos e Virgílio (2012):

O caráter fecundo do memorial na formação revela um campo semântico de possibilidades sobre a escrita autobiográfica e, consequentemente, da implicação dos registros das experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional. Os memoriais traduziram as narrativas acerca do passado e do presente dos estudantes em formação, suas especificidades, suas implicações e desafios enfrentados na formação e autoformação (Amorim; Santos; Virgílio, 2012, p. 105).

Enquanto a identidade caracteriza-se por se estabelecer permanentemente na relação com experiências, ambientes, contextos, impressões sobre o mundo, desejos etc., a memória, apesar de se constituir por relações de tempo e espaço, pode se tornar um elemento importante na configuração de sentidos, como um quadro de referência para se construir as próprias ideias sobre si e sobre o que se aspira a ser.

A construção da identidade implica a combinação, na maioria das vezes permeada por conflitos e dilemas, entre o passado e o presente, influenciada por concepções, sendo associada a um propósito que se pretende alcançar. Nesse aspecto, a utilização dos memoriais, enquanto uma oportunidade para repensar e ressignificar algumas vivências, pode identificar pontos fortes, lacunas e a necessidade de mudanças.

Como instrumento de pesquisa e de produção de conhecimento, numa dimensão pessoal, os memoriais podem servir para identificar similaridades e diferenças entre pensamentos, vivências, impressões e permitir conhecer e estabelecer relações identitárias no convívio com saberes, práticas, ambientes e personagens dentro de um mesmo contexto. Numa dimensão coletiva, pode se configurar como instrumento que possibilite ampliar a literatura e como alternativa de investigação científica.

Na medida em que consideramos como legítima a citação de Santos (2007, p. 18), “não há justiça social global sem uma justiça cognitiva

global”, a necessidade da emancipação cognitiva não deve ser limitada por diferentes campos de pesquisa, pois são os mesmos sujeitos que estão à frente delas – possuem suas histórias de vida, suas experiências e não devem ficar fora disso, necessitam se indagar, dialogar e se apropriar de suas relações pessoais, sociais e cognitivas. Haver alguém que possa promover essas indagações ou instigar os sujeitos a elas é muito importante. Nesse sentido, os centros de formação passam a assumir papel relevante nessa configuração, mais ainda, os cursos que promovem formação docente.

Referências

AMORIM, I. B.; SANTOS, G. A. C.; VIRGÍLIO, J. M. O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico. **Cairu em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 105-118, 2012. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf.

Acesso em: 13 nov. 2018.

BOAVENTURA de Sousa Santos | O intelectual de retaguarda. Produção: Leituras Brasileiras. YouTube, 2018. Vídeo (22 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dIZbLjCz_mU. Acesso em: 14 maio 2025.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

CHIBENI, S. S. Síntese de “A estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn”. **Unicamp**, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/structure-sintese.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEREIRA, L. M. L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **Revista História Oral**, n. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/26/20>. Acesso em: 4 nov. 2018.

PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R. F.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216/17195>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/MhJDgxRHrxRwPJb3MLGgdqd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro; Salvador: DP&A; Uneb, 2006.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

YUS, R. **Educação integral** – uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.