

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: História da Educação,  
Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem

**RITA DE CÁSSIA ARAÚJO ALVES MENDONÇA**

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ESCOLA JUDICIAL



‘Le Bassin aux Nymphéas’ (Harmonia em rosa), Claude Monet (1899).

**NATAL-RN**

**2013**

**RITA DE CÁSSIA ARAÚJO ALVES MENDONÇA**

**ATELIÊ BIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ESCOLA JUDICIAL**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

**NATAL-RN**

**2013**

M539a Mendonça, Rita de Cássia de Araújo.

Ateliê bibliográfico de formação profissional: práticas socioeducativas em escola judicial/Rita de Cássia de Araújo Mendonça. – 2013.  
245f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Conceição Ferrer Botel Sgadari Passeggi.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2013.

1. Educação. 2. Formação Profissional.

I. Título.

UFRN

CDU -

**RITA DE CÁSSIA ARAÚJO ALVES MENDONÇA**

**ATELIÊ BIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ESCOLA JUDICIAL**

Tese examinada e aprovada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de pesquisa: História da Educação, Práticas socioeducativas e Usos da linguagem.

TESE APROVADA EM \_\_\_\_\_

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Orientadora

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr. <sup>(a)</sup> Ecleide Cunico Furlanetto**  
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)  
Examinador externo

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr. <sup>(a)</sup> Luciane de Conti**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinador externo

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Elza Maria do Socorro Dutra**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinadora interno

**Prof. Dr. Dante Henrique Moura**  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador interno

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr. <sup>(a)</sup> Acácia Zeneide Kuenzer**  
Vínculo Institucional: Universidade Federal do Paraná  
Examinador externo suplente

**Prof.<sup>(a)</sup> Dr. <sup>(a)</sup> Maria do Rosário de Fátima de Carvalho**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador interno suplente

Aos meus pais,  
José Hamiltom Alves (*in memoriam*) e Idjanira de Araújo Alves,  
que me ensinaram os primeiros passos, as primeiras palavras e a descobrir o mundo.  
Sem eles não seria possível compreender o sentido da vida.

Ao meu marido, Paulinho,  
aos meus filhos, Arthur e Lucas,  
com quem continuo aprendendo a descobrir o mundo e a amar a vida.

## AGRADECIMENTOS

[...] aprendi que se depende sempre. De tanta muita diferente gente. Cada pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente aonde quer que a gente vá. (Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Gonzaguinha expressa meu sentimento ao término desta etapa de conclusão da tese e por tantas lições aprendidas e tanta gente bonita que deixou marcas, registro neste espaço meus agradecimentos. Agradecer é reconhecer a presença, o apoio, a convivência e o companheirismo para caminhar juntos. Tenho muitos agradecimentos.

A meu esposo, Paulinho e meus filhos, Arthur e Lucas, por terem compreendido minhas ausências com paciência e confiança nos meus projetos, incentivando a minha formação como mãe, mulher, companheira e profissional.

A meu pai (*in memoriam*), *José Hamilton Alves*, pelas experiências formadoras dos valores humanos e éticos, por meio dos quais compreendi o sentido da vida e do viver.

A minha mãe, *Idjanira de Araújo Alves*, exemplo de luta e superação, realizou o projeto de formação acadêmica em Direito, na condição “do lar” e mãe de 7 filhos, incentivadora em todos os momentos da minha formação continuada, expresse uma gratidão eterna.

Aos meus irmãos, *Guilherme, Arnaldo, Márcia, Patrícia, Marize e Thiago*, base de sustentação das minhas experiências sobre a qual me sinto forte para construir minha história e contribuir com o universo.

A minha orientadora, Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Maria da Conceição Passeggi*, pelas orientações de estímulo no sentido da abertura a novas perspectivas e abordagens, com questionamentos, interpelação permanente e reflexividade, revestidos de momentos *charneiras* para lançar-me nesta pesquisa autobiográfica.

À co-orientadora, Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Elza Dutra*, pela disponibilidade em participar deste processo de doutoramento para apoiar e fundamentar este estudo.

Agradeço aos professores que aceitaram compor a banca de defesa como examinadores externos e internos. Às professoras *Ecleide Furlanetto e Luciane de Conti*, bem como aos professores *Dante Henrique Moura, Maria do Rosário de Fátima de Carvalho e Acácia Zeneide Kuenzer*.

Aos companheiros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia e Representações - GRIFAR-UFRN-CNPq -, especialmente, *Simone, Cristóvão, Fátima, Mônica, Izabel e Vanessa*, pelo convívio acolhedor, pela participação, interação e contribuição valiosa nos momentos de dialogicidade da produção acadêmica.

À professora, *Dr<sup>a</sup> Kátia Brandão Cavalcanti*, que me acolheu no início desta trajetória universitária como aluna especial e estimulou a autoformação humanescente como servidora-pesquisadora-formadora.

Às amigas da BACOR, agradeço a cada uma o caminhar junto, sempre depositaram suas fortes vibrações, reconheço os esforços empreendidos para contribuir generosamente e se fazer presente. À amiga *Edileuza de Medeiros M. Roque*, pela contribuição amorosa e escuta sensível de minhas inquietações, iluminando com entusiasmo os caminhos percorridos deste estudo; à amiga *Lígia Pereira* que aparece como “anjo” cuidando com rigor afetoso na leitura deste texto; à amiga *Narla Musse* pela generosidade e disponibilidade inspirando-me a seguir firme e com paixão; a *Hannaway* pela presença constante e a *Priscilla*, pela amorosidade na colaboração do projeto deste estudo. Às companheiras da Base de Pesquisa Educação e Corporeidade, *Elen*, *Ana Tânia*, *Luciane*, *Maristela*, que vivenciaram minhas travessias entre o movimento acadêmico da corporeidade e das histórias de vida.

Ao estimado professor e amigo, *Cícero Agostinho Vieira* – URNE, pela alegria do reencontro inesperado no *Colóquio Internacional de Paulo Freire* – UFPE, recuperando nossos diálogos acadêmicos quando universitária em Campina Grande/PB e contribuindo com entusiasmo no pensar as práticas formativas pelo legado freireano.

Aos amigos da Justiça Federal da Seção Judiciária do Rio Grande do Norte, que me acolheram ao término desta caminhada e depositaram a confiança para contribuir com o desenvolvimento institucional, especialmente, *Magnus Henrique* de Medeiros, *Anna Elizabete* e toda a equipe da Secretaria Administrativa. À bibliotecária da Justiça Federal, *Maria Claudia Gouveia Cosmo*, pela atenção e presteza na revisão minuciosa deste trabalho acadêmico.

Aos diretores da Escola Judicial – TRT 21<sup>a</sup> Região, desembargadora, *Dr<sup>a</sup> Perpétua Wanderley de Castro* e juiz *Dr. Hermann de Araújo Hackradt*, pela compreensão e permissão para que eu pudesse investigar a formação continuada dos servidores, possibilitando as tessituras entre o ser servidora, pesquisadora e formadora.

Ao juiz, professor *Dr. Zeu Palmeira*, pela disponibilidade e leveza de nossos diálogos sobre a práxis educativa conscientizadora, como fio condutor para compreender a relação trabalho e educação, pautada na obra e vida de Paulo Freire, na Escola Judicial.

Aos colegas da Escola Judicial - TRT 21<sup>a</sup> Região, *Sérgio*, *Sylvia*, *Sheila*, *Edlene*, *Ludmara*, *Socorro*, *Augusto* e *Mary Anny*, pelo apoio imprescindível nesta difícil arte de fazer conexões entre formação acadêmica e o trabalho.

Aos *Oficiais de Justiça Avaliadores Federais*, por compartilharem as experiências formadoras para que aprendêssemos juntos sobre a arte de contar, contemplar, reviver e ressignificar as histórias de vida, como espaço de escuta, acolhimento, aprendizagens, amizade, confiança, afeto e descobertas.

*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros, acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data.*

*(Guimarães Rosa )*



## RESUMO

MENDONÇA, Rita de Cássia Araújo Alves. **Ateliê biográfico de formação profissional: prática socioeducativa em Escola Judicial**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGed.UFRN. 2013.

---

Nas últimas décadas, intensificaram-se os debates sobre as narrativas biográficas e autobiográficas como práticas socioeducativas, alinhadas ao cenário educacional do século XXI, o qual impõe novas perspectivas pedagógicas, tecidas com fios epistemológicos e metodológicos ancorados na formação ao longo da vida. Diante dessas exigências, cresceu a necessidade de inovar a modalidade de formação continuada em Escola Judicial, como espaço de importância vital para responder à demanda constitucional de aprimoramento das práticas jurisdicionais. A tese tomou como objeto de estudo as narrativas autobiográficas e o grupo reflexivo como práticas socioeducativas, realizadas no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, como espaço-tempo para a formação continuada de oficiais de justiça – Avaliadores Federais, na Escola Judicial do TRT, em Natal/RN. Nortearam a pesquisa as seguintes questões: Quais os percursos de experiências e saberes compartilhados pelos oficiais de justiça no “Ateliê biográfico de Formação Profissional”? Como se organiza o grupo reflexivo enquanto prática socioeducativa na formação profissional? Que contribuições as narrativas de si trazem para a formação ao longo da vida no contexto das práticas jurisdicionais? Os princípios teóricos e métodos de pesquisa inspiram-se nos pressupostos epistemológicos de estudos e pesquisas que colocam no centro da investigação e da formação o sujeito da experiência e postulam sua capacidade de reflexão e de reinvenção de si (FREIRE, 1987, 1996, 2001; JOSSO, 2008, 2010, 2012; PINEAU, 2005, 2006; DOMINICÉ, 2008, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008, 2012; PASSEGGI, 2008; 2010; 2011; 2012). Participaram da pesquisa 09 (nove) oficiais de justiça, no exercício da profissão, que integraram o grupo reflexivo em 08 (oito) encontros no Ateliê biográfico, durante os quais compartilharam narrativas sobre suas experiências existenciais e profissionais. O material empírico está constituído por suas narrativas escritas e orais e as transcrições das interações nos grupos reflexivos, cujas análises foram realizadas na perspectiva proposta por Schütze (2010). Das análises emergiram seis grandes categorias: reflexividade, experiencialidade, historicidade, reversibilidade, dialogicidade e formabilidade que confirmam a **tese** de que a reflexão conduzida por servidores em grupos reflexivos, mediante as narrativas de suas experiências de vida, favorecem à formação profissional, por lhes permitir melhor entrever os vínculos que articulam sua formação ao trabalho profissional. Os movimentos em espiral utilizados ao longo das análises simbolizam a expectativa de uma abertura dinâmica e contínua que prosseguirá para cada um dos participantes, que viveram o trabalho conjunto de biografização e a magia do conhecimento de si mesmo como um exercício autopoiético.

**Palavras-chave:** Ateliê biográfico. Grupo reflexivo. Escola Judicial. Formação continuada.

## RÉSUMÉ

Dans les dernières décennies, les débats à propos des narratives (auto)biographiques comme dispositif de pratiques socioéducatives se sont intensifiés, alignés au scénario éducationnel du XXI<sup>ème</sup> siècle mettant en évidence une nouvelle perspective pédagogique tissée par des fils épistémologiques et méthodologiques de formation tout au long de la vie. Face à ce scénario, la formation continue en école de judicature occupe espace d'importance par l'effectivité constitutionnelle. En contrepartie, les exigences d'expansion des connaissances et d'amélioration des pratiques formatives augmentent, c'est à dire les pratiques judiciaires. L'objectif est celui d'analyser le Groupe réflexif dans « l'Atelier biographique de formation professionnelle », avec des officiers de justice, comme dispositif de pratique socioéducatif en école de judicature, dans la ville de Natal/RN. Les questions qui ont servi de fil conducteur de la recherche ont été les suivantes : 1. Quels ont été les parcours des expériences et des savoirs partagés par les Officiers de Justice Évaluateurs Fédéraux dans « l'Atelier biographique de Formation Professionnelle » en tant que Groupe réflexif ? 2. Comment s'organise le Groupe réflexif comme pratique socioéducatif en contexte de formation professionnelle ? 3. Quelles contributions les narratives de soi amènent à l'Officier de justice dans le Groupe réflexif à l'école de judicature ? Le référentiel théorique repose dans les présupposés de la formation tout au long de la vie dans la dimension épistémologique et méthodologique des savoirs (auto)biographiques (JOSSO, 2008, 2010, 2012; PINEAU, 2005, 2006; DOMINICÉ, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; FREIRE, 1987, 1996, 2001; PASSEGGI, 2008; 2010; 2011; 2012). En 2009, neuf Officiers de justice, employés du service public et porteurs de diplôme universitaire en droit ont participé de cette recherche dans huit « Ateliers Biographiques de Formation Professionnelle » constitués de scénarios et de pratiques biographiques permettant les narratives orales et écrites sur une mémoire qui a une signification, une relation et une construction entre les archives, faits et sentiments qui révèlent la perception de soi et de l'autre de même que mobilisent et tissent le processus de formation. Les expériences de conversation, écriture et lecture ont servi comme espaces de facilitation de reconstruction de la trajectoire de formation et dans la prise de conscience de trajectoire professionnelle, contribuant pour re-signifier les relations de travail et promouvoir le projet de soi professionnel. De cet étude ont émergé les propriétés des groupes réflexifs constituées du processus de Réflexivité, Expérience, Historicité, Réversibilité, Dialogicité et Formalité, présentant des chemins pour les pratiques socioéducatives dans lesquelles les professionnels identifient le sens et la signification de soi même et de la profession qu'ils exercent. L'expectative est de continuer dans l'esprit de la recherche pour faire émerger des participants les réponses aux pratiques formatives dans les écoles de judicature alignées aux nouveaux savoirs de compréhension de l'être humain, non plus comme objet de son travail, mais comme sujet social participant, de façon permanente, du processus de re-signification de la vie et du travail.

**Mots-clés:** Atelier biographique. Groupe Réflexif. École de Judicature. Formation au long de la vie.

## ABSTRACT

In recent decades, debates have intensified about (auto) biographical narratives as devices of socio-educational practices, aligned to the educational setting of the XXI century which have stimulated a new educational perspective woven with epistemological and methodological training throughout life. Towards that scenario, the continued training in Judicial School has occupied important space for constitutional effectiveness and, on the other hand, has grown the demands of expanding knowledge and enhancing training practices, in turn, judicial practices. The aim is to analyze the reflective Group through "Professional Training biographical Workshop" with Bailiffs such as socio-educational practices in socio Judicial School, in the city of Natal /RN. It has highlighted the questions that guided this study: 1. What paths of experiences and knowledge shared by the Law Officials, Federal Appraisers in "Professional Training biographical Workshop" as reflective Group? 2. How is organized the reflective Group as practice in socio-professional training setting? 3. What contributions narratives of themselves bring to the bailiff in reflective Group on Judicial School? The theoretical assumptions are supported in the lifelong training in methodological and epistemological dimension of (auto) biographical knowledge (JOSSO, 2008, 2010, 2012; PINEAU, 2005, 2006; DOMINICÉ, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; FREIRE, 1987, 1996, 2001; PASSEGGI, 2008; 2010; 2011; 2012). In 2009, 09 (nine) civil servants in post of Federal Appraiser Justice Official, law graduates participated in this research through eight (08) "Biographical Workshops of Professional Training", consisting of biographical practices and scenarios, enabling oral and written narratives about a memory that has meaning, relationship and tessituras between files, facts and feelings that reveal the perception of self and other, as well as mobilize and weave the training process. The experiences of speaking, writing and reading were constituted of spaces that facilitating the reconstruction of the trajectory of training and career awareness-making, helping to re-signify labor relations and lead to their own professional design. From this study, the reflective properties of groups have emerged, consisting of Reflexivity, Experience, Historicity, Reversibility, dialog and formability processes, with paths to social and educational practices in which professionals identify the meaning and significance of self and of the profession that are exercising. The expectation is to continue with the spirit of research to emerge from the participants responses to training practices in Judicial School, aligned with the new knowledge of understanding the human being, not only an object of his work, but also a social subject, co-participant in the process of re-signifying life and work in a permanent way.

**Keywords:** Biographical Workshop. Reflective Group. Judicial School. Learn long life.

## RESUMEN

En las últimas décadas fueron intensificadas las discusiones acerca de las narrativas (auto) biográficas como dispositivo de prácticas socioeducativas, de acuerdo con el escenario educacional del siglo XXI en que estimula una nueva perspectiva pedagógica tejida con hilos epistemológicos y metodológicos de formación a lo largo de la vida. Frente a ese contexto, la formación continuada en escuela judicial ocupa espacio de importancia por la efectividad constitucional y en contrapartida crecen las exigencias de expandir el conocimiento y mejorar las prácticas formativas, a la vez las prácticas judicantes. El objetivo es analizar el grupo reflexivo a través del “Taller Biográfico de Formación Profesional” con oficiales de justicia, como dispositivo de prácticas socioeducativas en la Escuela Judicial, en la ciudad de Natal / RN. Enmarco las cuestiones que plantearon ese estudio: 1. ¿Cuáles fueron los caminos de experiencias y conocimientos compartidos por los Oficiales de Justicia Evaluadores Federales en el “Taller Biográfico de Formación Profesional” como grupo reflexivo? 2. ¿Cómo es organizado el grupo reflexivo en el momento de la práctica socioeducativa en el contexto de Formación Profesional? 3. ¿Qué contribuciones las narrativas de sí traen al Oficial de Justicia en el grupo reflexivo En La Escuela Judicial? El referencial teórico está apoyado en los presupuestos de la formación a lo largo de la vida en la dimensión epistemológica y metodológica de los conocimientos (auto) biográficos (JOSSO, 2008, 2010, 2012; PINEAU, 2005, 2006; DOMINICÉ, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; FREIRE, 1987, 1996, 2001; PASSEGGI, 2008; 2010; 2011; 2012). EN 2009 participaron de esa investigación 09 (nueve) servidores públicos en el cargo de Oficial de Justicia evaluadores Federales, licenciados en Derecho, por medio de 08 (ocho) “Talleres Biográficos de Formación Profesional”, constituidos de escenarios y prácticas biográficas, posibilitando las narrativas orales y escritas acerca de una memoria que tiene significado, relación y tesis entre los archivos, hechos y sentimientos que revelan la percepción de sí y del otro, bien como movilizan y describen el proceso de formación. Las experiencias de conversación, escrita y lectura fueran constituidos de espacios facilitadores de la reconstrucción de la trayectoria de formación e en concientización de la trayectoria profesional, contribuyendo para la resignificación de las relaciones de trabajo y posibilitar el proyecto de sí profesional. de ese estudio emergieron las propiedades de los grupos reflexivos, constituidas del proceso de Reflexividad, Experiencialidad, Historicidad, Reversibilidad, Dialogicidad y Formalidad, presentando caminos para prácticas socioeducativas EN que los profesionales identifiquen el sentido y el significado de sí mismos y de la profesión que están ejerciendo. LA expectativa es continuar con el espíritu de investigador para sublevar de los participantes las respuestas a las prácticas formativas en la Escuela Judicial, alineada a los nuevos conocimientos de comprensión del ser humano, no más como objeto de su trabajo, pero como sujeto social, integrante del proceso de significar nuevamente, de forma permanente, la vida y el trabajo.

**Palabras-Clave:** Taller Biográfico. Grupo reflexivo. Oficial de Justicia. Escuela Judicial.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	<i>Le Bassin aux Nymphéas</i> ’ (Tradução ‘Harmonia em rosa’), Claude Monet (1899) .....	01
Figura 02 -	Japanese Bridge’, Claude Monet (1900).....	16
Figura 03 -	Obra de arte do artista potiguar Pedro Pereira (2009).....	32
Figura 04 -	“ <i>Impression, soleil levant</i> ” (Tradução ‘Impressão, nascer do sol – Amanhecer’), Claude Monet (1872).....	53
Figura 05 -	As dimensões das práticas biográficas socioeducativas e suas conexões com as aprendizagens, a formação e o trabalho.....	59
Figura 06 -	“Os mamoeiros”, Tarsila do Amaral (1925).....	84
Figura 07 -	Vista frontal do Tribunal Regional do Trabalho 21ª Região e Escola Judicial, Natal/RN (2012) .....	99
Figura 08 -	Mapa do Rio Grande do Norte apresentado por divisão de atuação das Varas do Trabalho do TRT 21.....	102
Figura 09 -	Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa.....	108
Figura 10 -	“Espiral cinética”, tecnologia artesanal, Carla Tennenbaum (2000) .....	114
Figura 11 -	Espiral do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.....	122
Figura 12 -	Fase de iniciação e integração dos participantes no Ateliê biográfico de formação profissional, construção do autorretrato.....	132
Figura 13 -	Exposição dos Portfólios, durante o último encontro do “Ateliê biográfico de formação profissional”, nov./2009 (Acervo da pesquisadora).....	166
Figura 14 -	‘Operários’, Tarsila do Amaral (1933) .....	170
Figura 15 -	Movimentos de tessitura da auto(trans)formação nos grupos reflexivos.....	174
Figura 16 -	O “outro” nos processos de dialogicidade dos oficiais de justiça .....	205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Nº Cursos realizados pela Escola Judicial, entre 2006 a 2011.....	81
Quadro 2 –	Demonstrativo das atividades de Formação Continuada específicas para oficiais de justiça, promovida pela Escola Judicial do TRT 21ª Região. ....	82
Quadro 3 –	Esquema de identificação dos temas na análise das narrativas no “Ateliê biográfico de formação profissional.” .....	111
Quadro 4 –	Esquema de estudo das categorias do grupo reflexivo na análise das narrativas no “Ateliê biográfico de formação profissional ..... ”	112
Quadro 5 –	Narrativas biográficas dos participantes no “Ateliê biográfico de formação profissional” .....	113
Quadro 6 –	Sistematização das atividades no “Ateliê biográfico de formação profissional” em Escola Judicial. (Natal/RN, 2009) .....	123

**LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

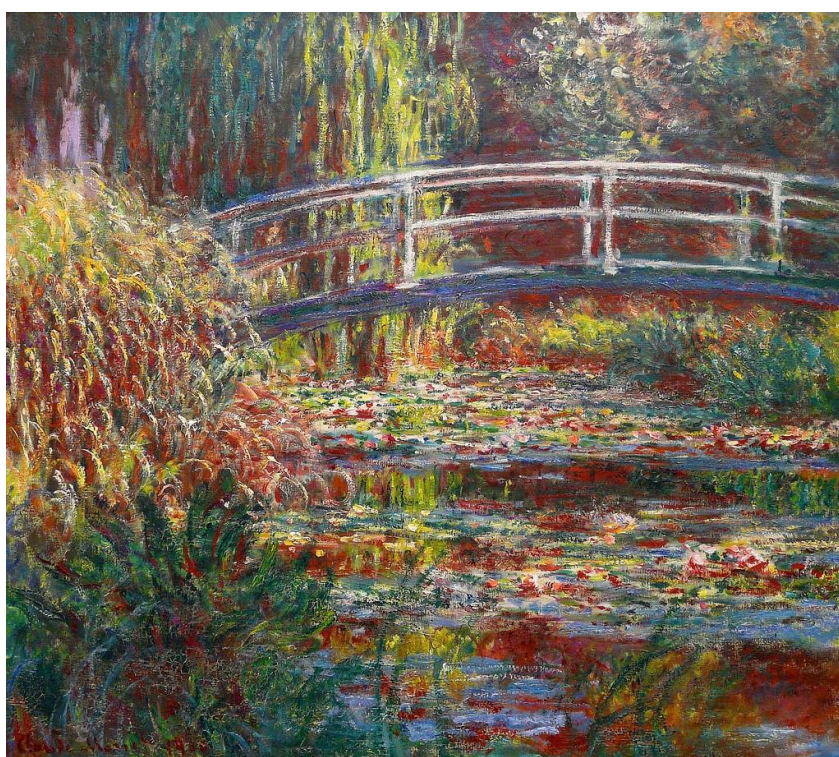
ASIHVIF	- Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
ASSOJAFRN	- Associação de oficiais de justiça Avaliadores Federais do Rio Grande do Norte
CEAJud	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CF	- Constituição Federal
CNJ	- Conselho Nacional da Justiça
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CPC	- Código de Processo Civil
CSJT	- Conselho Superior da Justiça do Trabalho
EJ	- Escola Judicial
ENAMAT	- Escola Nacional da Magistratura
FENASSOJAF	- Federação Nacional das Associações de oficiais de justiça Avaliadores Federais
GRIFAR	- Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia e Representações
MS	- Mandado de Segurança
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OJAF	- Oficial de Justiça Avaliador Federal
PCS	- Plano de Cargos e Salários
PROCAD	- Programa de Intercâmbio Acadêmico
RH	- Recursos Humanos
STF	- Supremo Tribunal Federal
STJ	- Superior Tribunal de Justiça
TRT21	- Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ITINERÁRIOS E TESSITURAS DOS SENTIDOS DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRIAS DO COTIDIANO EM CORES E FORMAS: TECENDO OS PRIMEIROS FIOS AUTOBIOGRÁFICOS .....</b>	<b>33</b>
2.1	Os primeiros fios que teceram nos estudos pós-graduados razão e emoção .....	34
2.2	Refazendo os laços entre a formação acadêmica e as práticas profissionais .....	38
2.3	A reinvenção de mim mesma como servidora-formadora- pesquisadora .....	43
2.4	O encontro com o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação ..	47
<b>3</b>	<b>TESSITURAS TEÓRICAS DAS PRÁTICAS BIOGRÁFICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ESCOLA JUDICIAL.....</b>	<b>54</b>
3.1	Interfaces e conexões teóricas da biografia educativa que se configuram no campo da formação de adultos.....	55
<b>3.1.1</b>	<b>Educação, aprendizagens e formação ao longo da vida .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Interfaces entre educação formal, não-formal e informal .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Educação para aprender a conhecer, fazer, conviver e ser .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Paradigma antropoformador: autoformação, heteroformação e ecoformação .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1.5</b>	<b>Subjetividades, intersubjetividades e processos de subjetivação: o sujeito singular-plural .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1.6</b>	<b>Os sentidos do trabalho na formação de adultos .....</b>	<b>72</b>
3.2	A formação inicial e continuada: fundamentos políticopedagógicos da Escola Judicial.....	74
<b>3.2.1</b>	<b>O espaço de formação de adultos em Escola Judicial .....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Práticas socioeducativas para formação contiuada com servidores .....</b>	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>COMPARTILHANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
4.1	Direcionamentos da pesquisa-ação-formação .....	86
4.2	Sobre o método (auto) biográfico: a experiência partilhada pela mediação biográfica .....	93



4.3	O cenário institucional da pesquisa .....	99
4.4	Os participantes da pesquisa .....	102
4.5	Análise e interpretação: Como articular, mediar e construir os novos saberes que vão se organizando? .....	109
<b>5</b>	<b>O ATELÊ BIOGRÁFICO: ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS .....</b>	<b>115</b>
5.1	O Ateliê biográfico de formação profissional .....	116
<b>5.1.1</b>	<b>Vamos nos aventurar na narrativa (auto)biográfica de formação profissional? .....</b>	<b>124</b>
<b>5.1.2</b>	<b>O autoretrato: os desafios, a superação e o prazer de ser quem somos .....</b>	<b>128</b>
<b>5.1.3</b>	<b>A trajetória profissional: construindo caminhos e reinventando emoções .....</b>	<b>138</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Ser profissional: os sonhos são para sempre .....</b>	<b>142</b>
<b>5.1.5</b>	<b>Formação continuada: a busca de saberes ao longo da vida .....</b>	<b>145</b>
<b>5.1.6</b>	<b>Narrativas de si: compartilhando histórias, vida, sentimentos e saberes .....</b>	<b>153</b>
<b>5.1.7</b>	<b>Projeto de vida: o sujeito em projeto .....</b>	<b>160</b>
<b>5.1.8</b>	<b>A biografia do sujeito social: a história continua .....</b>	<b>164</b>
<b>6</b>	<b>GRUPOS REFLEXIVOS: UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>171</b>
6.1	Dimensões formativas das narrativas de si e do grupo reflexivo .....	172
<b>6.1.1</b>	<b>Historicidade: temos uma história porque narramos nossa vida .....</b>	<b>175</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Experiencialidade: o saber do sujeito da experiência .....</b>	<b>184</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Dialogicidade: a experiência de abertura do sujeito para si, o outro e o mundo .....</b>	<b>195</b>
<b>6.1.4</b>	<b>Reflexividade: movimento de consciência que constitui os sujeitos .....</b>	<b>207</b>
<b>6.1.5</b>	<b><i>Reversibilidade</i>: a dimensão <i>autopoiética</i> da narrativa de si .....</b>	<b>215</b>
<b>6.1.6</b>	<b>Formabilidade: capacidade reflexiva como possibilidade de formação .....</b>	<b>222</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E O INÍCIO DE OUTROS ITINERÁRIOS.....</b>	<b>235</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>262</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>263</b>



‘Japanese Bridge’, Claude Monet (1900).

*“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,  
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto”.  
(José Saramago)*

## 1 ITINERÁRIOS E TESSITURAS DOS SENTIDOS DA PESQUISA

*“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”*  
(Paulo Freire)

Escolhi a imagem da ponte japonesa, imortalizada por Claude Monet (1900), no quadro “Harmonia em Rosa”, para a abertura deste estudo, por representar metaforicamente os sentidos e motivações que me ajudaram a pensar e a sentir as temáticas sobre as quais refletirei aqui, ao tomar como objeto de estudo os grupos reflexivos como práticas socioeducativas, na formação continuada em Escola Judicial, com oficiais de justiça.

Num exercício de *busca esperançosa*, como sugere Paulo Freire na epígrafe, a imagem da ponte representa para nossa reflexão a associação, a integração, e simboliza o desejo de busca da totalidade, momentânea, ou não, do que está separado. Unir e separar aparecem então como dois movimentos que se complementam em um mesmo processo. Nesse sentindo, entrevemos, neste estudo, as histórias de vida na formação de adultos como uma busca para unir passado, presente e futuro, reconhecendo-se a relação dialética do sujeito singular-plural, do individual e do social.

Mas, essa ponte simboliza ainda a travessia, que permitiu me deslocar para outros lugares, conectar-me a novas e velhas experiências, religar conhecimentos, dialogar com outras vozes, estabelecer vínculos para reinventar-me ao ressignificar o vivido. A obra de Monet, está ainda impregnada de lembranças do meu ingresso no movimento socioeducativo internacional das *histórias de vida em formação*, por onde tenho caminhado, articulando experiências e conhecimentos no contato com pesquisadores brasileiros e francófonos. Nesse caminhar, a presente pesquisa possibilitou-me inúmeras trajetórias, viagens e conexões, com vistas à transformação das relações comigo mesma, como pesquisadora e como formadora, com o outro e com o mundo. Desse modo, vejo esta Introdução como um convite aos itinerários e as tessituras desta tese.

A reflexão de Paulo Freire, que retomo na epígrafe, situa o movimento de busca inquieta e impaciente que empreendi no percurso da pesquisa, em que procuro articular à temática dos grupos reflexivos três dimensões: formação, trabalho e narrativas. *O objeto de estudo da pesquisa são os grupos reflexivos, realizados em torno de narrativas da vida*

*profissional, como práticas socioeducativas, no âmbito da formação continuada de oficiais de justiça em Escola Judicial*

O objeto de estudo está sempre intimamente relacionado às experiências que marcaram o pesquisador, daí a importância do exercício reflexivo sobre essas escolhas. Nóvoa (2004, p. 22), para reafirmar a ideia de que todo conhecimento é autoconhecimento, retoma o que afirmava Paul Valéry: “Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente, preparado, de uma qualquer autobiografia”. Entendo que o encontro com meu objeto de estudo surgiu de experiências significativas vivenciadas no meu percurso acadêmico e profissional. A formação de base em Psicologia proporcionou-me, de maneira significativa e enriquecedora, conhecimentos que ensejaram o movimento de entrega aos estudos do desenvolvimento humano e das práticas formativas. Na atuação profissional, o trabalho com grupos em situação de formação alargou o horizonte dessas experiências e me abriram portas para iniciar este estudo.

Desde que ingressei, por concurso público, em 1992, na Seção de Recursos Humanos do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) do Rio Grande do Norte, passei a atuar nas atividades de planejamento de cursos e eventos de formação de magistrados e servidores nas áreas de desenvolvimento interpessoal, motivação, liderança, atendimento ao público, qualidade de vida, dentre outros. Esses 20 (vinte) anos de trabalho no setor de capacitação do TRT foram férteis para experienciar, mobilizar novos saberes, investigar espaços de aprendizagens, confrontar paradoxos, que instigaram desassossegos epistemológico e metodológico e uma *busca inquieta, impaciente, permanente* por uma prática socioeducativa que reconhecesse a voz dos formandos na autonomia de seu processo de formação permanente.

Foi assim que, desde o início de minha carreira, atuando como formadora envolvi-me nos processos grupais da formação de adultos em espaços de capacitação profissional. O que despertou o desejo de compreender e empreender o percurso investigativo de questionamento e de tomada de consciência da necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os fenômenos relativos à formação e práticas socioeducativas no ambiente do trabalho. Como mediadora nos grupos de formação, percebia que o modo como os servidores narravam suas experiências de trabalho tinha um grande impacto em suas vidas. Os espaços construídos de aprendizagens geravam oportunidades de expressar sentimentos, contar o vivido, narrar fatos, partilhar histórias e experiências entre eles. Entretanto, faltava-me desenvolver um estudo para compreender o alcance dessas observações e das questões que emergiam, nos espaços de formação, quando os servidores compartilhavam suas histórias de

vida com ênfase no seu campo do trabalho. Era notável a bagagem de experiências que eles traziam das cidades e unidades onde trabalhavam, quando vinham participar dos cursos de formação continuada.

No entanto, o esforço que empreendia para acolher e situar as narrativas dos servidores no campo da formação e do trabalho era revestido de desafios diante de um contexto pragmático e operacional dos programas instituídos para qualificação profissional. Parece-me, oportuno, ainda sublinhar os modos diversos e complexos que apresentavam essas narrativas, pois também observava os não-ditos, os silêncios e as dificuldades de expressão, certamente marcados pelas relações sociais instituídas tacitamente no ambiente do trabalho.

Desse tempo trago a lembrança dos servidores, recém-empossados, no ingresso da carreira de serviço público. À época, adotava-se um formulário para anotação das experiências de atuação profissional anteriores e da formação do concursado, com intuito de conhecer seu perfil e, na medida do possível, auxiliar na sua lotação, alinhando à experiência anterior do concursado seu acesso ao posto de trabalho. Entretanto, sabíamos que nem sempre esses dados eram considerados, pois a lotação era e continua sendo determinada pela necessidade de pessoal nas unidades de trabalho, podendo, muitas vezes, não estar alinhada às experiências e à formação do servidor recém-empossado.

O que observava ainda era que a história de aspirações, as escolhas da carreira profissional e a formação anterior do concursado que ingressava no serviço público iam sendo substituídas pela preocupação da estabilidade e pelas necessidades da instituição. No final do percurso, o que restava dessas aspirações? Dominicé (2006, p.347) faz uma constatação análoga: “A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social [...] dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais aleatórias. Os diplomas não garantem o acesso a um posto de trabalho”, e continua o autor, “Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar”.

A construção biográfica de cada pessoa enfrenta novas condições de existência na fase adulta, porque toma formas inéditas no percurso da vida. Os relatos de histórias de vida dos adultos fornecem inúmeros exemplos a respeito. “Assim, quantos adultos não tiveram que aprender a ‘refazer sua vida’ enquanto imaginavam ter efetuado escolhas maduras e definitivas!”, analisa Dominicé (2006, p.349). Nesse contexto, as inquietações e os dilemas foram se revelando para este estudo, a partir de algumas questões que nortearam as minhas inquietações sobre a formação na Escola Judicial:

- Como retecer histórias interrompidas nos percursos de vida daqueles servidores?

- O que podia revelar uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se fazia de maneira aleatória?
- Como recuperar a memória no horizonte de uma autobiografia formativa?
- Como contribuir para a descoberta dos sentidos do trabalho a partir das experiências de vida profissional dos servidores?

Assim, os caminhos trilhados neste estudo revelam o compromisso com a formação ao longo da vida, na perspectiva epistemológica e metodológica das histórias de vida em formação e da pesquisa (auto)biográfica em Educação, que favorecem uma abordagem centrada na reflexão sobre a historicidade das aprendizagens na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Nessa concepção, a formação de adultos é compreendida numa perspectiva mais ampla, integrando as dimensões sociocultural, hermenêutica, epistemopolítica e não apenas psicológica (JOSSO, 1988; FERRAROTTI, 2010; PINEAU, 2008; DOMINICÉ, 2008; PASSEGGI, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). Nesse sentido, admite-se que a formação é um processo contínuo, ao longo da vida, que ela se realiza, portanto, dentro e fora das instituições de educação e de formação. Não está limitada a tempos/espacos/finalidades específicas e pode ter um caráter intencional ou espontâneo, sistemático ou aleatório. A expressão “ao longo da vida” significa bem esse alargamento das dimensões temporal e espacial das aprendizagens, da educação e da formação, e qual está assentada no reconhecimento das potencialidades do sujeito adaptar-se a rápidas mudanças, a incertezas, à imprevisibilidade e à complexidade da vida.

Nesse cenário das experiências de formação ao longo da vida, atuando na Seção de Recursos Humanos do TRT, vivia minhas próprias marcas e me inquietava acompanhar os modos como os servidores (re)organizavam seus projetos de vida e o impacto que essa reorganização causava em sua vida pessoal, na sua formação e, notadamente, suas repercussões na atuação profissional. Percebi que, naquele local de trabalho, com aqueles servidores em formação, que eu me sensibilizava cada vez mais para aprofundar meus conhecimentos sobre a importância das histórias de vida como prática de formação. Continuei assim minha incursão no cenário da formação de adultos e de suas histórias de vida no mundo do trabalho.

No ano de 2006, foi instalada a Escola Judicial como órgão vinculado ao Tribunal Regional do Trabalho, atendendo às recomendações dos órgãos superiores do Poder Judiciário. Naquele ano, fui atuar no planejamento dos programas de capacitação,

aperfeiçoamento e atualização, destinados aos magistrados e servidores. As recomendações para regulamentação dos cursos foram instituídas no âmbito das Escolas Judiciais, consideradas como caminho para o enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade contemporânea: celeridade e produtividade no Judiciário. A partir de então, os programas de capacitação em Escolas Judiciais passaram a ser discutidos pelos órgãos do Poder Judiciário por meio do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do Conselho Nacional das Escolas da Magistratura do Trabalho (CONEMATRA), da Escola Nacional da Magistratura do Trabalho (ENAMAT), dentre outros, destacando as diretrizes de formação inicial para ambientação do concursado no ingresso da carreira profissional e de formação continuada para atualização e aperfeiçoamento de magistrados e servidores veteranos<sup>1</sup>. Assim, o Judiciário trouxe a Escola para dentro da instituição.

A tentativa e os esforços empreendidos para a definição das diretrizes de gestão administrativa e de prática socioeducativa em Escolas Judiciais apresentam-se, ainda hoje, como desafios, tanto para o público externo, que exige celeridade do Poder Judiciário, quanto para público interno, que está implicado com uma dinâmica emergente das práticas judicantes e do modelo difuso de um servidor “competente”.

É fato que a maioria das Escolas do Judiciário possui uma estrutura embrionária que requer uma reflexão urgente das práticas educacionais, com intuito de superar uma cultura de produtividade e agilidade que permeiam as ações de “atualização” e “aperfeiçoamento” pré-definidos e normatizados nas atividades de capacitação.

Apesar dos avanços com debates entre gestores e equipes das Escolas e dos esforços empreendidos para definição de uma política educacional, os programas de formação de magistrados e servidores em Escola Judicial têm se adaptado à forma tradicional, em que o conteúdo técnico impera e, mesmo essa esfera curricular é tratada como um campo de desenvolvimento linear, com adequações tímidas à complexidade social (GUSTIN, 2006). Diante dessas emergências, considera-se oportuno a necessidade de investigar as práticas socioeducativas em Escola Judicial.

Segundo Gustin (2006), parte-se, pois, do pressuposto que, na atual complexidade da sociedade humana, a aprendizagem deve ser inovadora. Não se trata apenas de “novos” conteúdos programáticos e curriculares e da assimilação de dados artificialmente

---

<sup>1</sup> O Conselho Nacional da Justiça - CNJ publicou a Resolução nº 126, em 22/02/2011, que dispõe sobre o Plano Nacional de Capacitação Judicial de magistrados e servidores do Poder Judiciário, para nortear as Escolas Judiciárias na capacitação e aperfeiçoamento técnico de magistrados e servidores da Justiça. No Art. 3º considera que a capacitação judicial será desenvolvida nas modalidades de formação inicial, formação continuada e formação de formadores.

“atualizados”. Esse aprendizado deve-se construir, a partir de uma visão integrada de saberes vivenciais com a educação jurídica, pautada numa perspectiva sistêmica, complexa, vivencial, capaz de ultrapassar as obviedades dos manuais e dos programas enclausurados ao campo restrito do Direito, a uma ciência concebida como pura e autossuficiente. Admite-se ainda que é preciso romper com a crença que separa o Direito da realidade social e econômica, como se fosse este capaz de dar respostas e significados, por si só, aos conflitos sociais.

No Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Norte foi discutido e elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola Judicial, em 2009, como referência para nortear as práticas pedagógicas. Entretanto, o que se observa é que a Escola enfrenta o confronto entre as urgências sociais, institucionais, políticas e educativas, comprometendo o cumprimento das diretrizes pedagógicas previamente definidas. Compilando os relatórios anuais dos programas de formação da Escola Judicial, no período de 2006 a 2011, pode-se observar que os cursos de formação são direcionados para temáticas de curta duração, compreendendo em sua maioria a carga horária de 10 a 15 h/a, com predomínio da metodologia expositiva, orientada para o aprender a fazer, numa perspectiva instrumental para aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação no trabalho. Apesar de se encontrar registradas ações voltadas para o processo reflexivo das práticas laborais tais como as das ‘Oficinas de Melhores Práticas’, é notório que elas não foram suficientes para imprimir um programa de formação continuada com participação reflexiva dos sujeitos aprendentes no âmbito institucional.

E, ainda, constata-se, nos últimos anos, um crescimento evidente do interesse tanto institucional quanto pessoal pela busca da qualificação tecnológica, em virtude da aceleração dos avanços da informática que afetam as instituições e os profissionais. No Judiciário, a urgência para implantação dos Processos Judiciais Eletrônicos (PJE), ou seja, um sistema de informática desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça em parceria com os Tribunais para automação do Judiciário, que permite os atos processuais no sistema, constitui cada vez mais uma prioridade na formação continuada de magistrados e servidores. Daí decorre, a problematização dos programas emergenciais de formação profissional com a centralidade de conteúdos e metodologias em confronto permanente entre as práticas pedagógicas que deveriam promover identidades autônomas, capacidade de reflexão e transformação de si, do outro e do ambiente.

À medida que essas reflexões foram sendo suscitadas, durante minhas incursões como servidora da Justiça do Trabalho e formadora em Escola Judicial, fui me deparando com a formação continuada da categoria do Oficial de Justiça Avaliador Federal por meio das



atividades formativas. Naqueles momentos, podíamos dialogar e conhecer as dificuldades e os dilemas dessa categoria. E, nessa perspectiva, envolvia-me com o contexto em que eles atuavam, assim como as histórias narradas por eles em sua atuação profissional. Na aproximação por meio dos espaços formativos, tentava entendê-los e perceber as inquietações pertinentes a este grupo de servidor público federal, cuja atividade está vinculada ao cargo efetivo da área do judiciário, privativo de bacharel em Direito, concursado, cujas atribuições estão relacionadas à execução de mandados e atos processuais de natureza externa ao ambiente de trabalho institucional, na forma estabelecida pela legislação em vigor, conforme a Lei 11.416, de 15/12/2006, Art. 3 (BRASIL, 2006).

Historicamente, ao Oficial de Justiça está resguardado o dever de representar o Poder Judiciário. É a partir da atuação deste auxiliar da Justiça que, muitas vezes, uma sentença se materializará, produzindo os resultados para os autores das demandas judiciais. É através da atividade do Oficial que a Justiça atinge todos os entes da sociedade, sejam eles pessoas físicas ou jurídicas, representadas por seus administradores, seja em bairros ricos ou pobres, seja no centro da cidade ou em locais de difícil acesso.

Em 09 de outubro de 2008, o Conselho Superior da Justiça do Trabalho publicou o Ato nº 193/2008, no qual regulamenta as descrições das atribuições dos cargos efetivos dos Quadros de Pessoal da Justiça do Trabalho e traz alterações na nomenclatura do cargo que passa a ser Analista Judiciário – área judiciária – especialidade em execução de mandados. De acordo com Castro (2009), duas questões chamam a atenção. Em primeiro lugar, que o Ato não menciona a expressão “Oficial de Justiça Avaliador Federal”, e reitera, assim como a Resolução 47/2008, que o precedeu que a especialidade é “Executante de Mandados”. Tais alterações foram tema gerador de reflexão nesta pesquisa tomado pelas repercussões que afetaram a vida profissional destes servidores e que foram discutidas pelos próprios participantes num processo reflexivo das narrativas autobiográficas de formação profissional. Considerando tais reflexões e as condições históricas que reconhecem a função social do Oficial de Justiça, procurei manter esta nomenclatura neste estudo.

Tenho acompanhado as narrativas desses servidores e assistido às demandas e problemáticas desse cargo ao longo das suas trajetórias de vida, à margem dos contextos formais de educação e formação. Em matéria publicada no site Folha Universal, *on line*, de 26/08/07, revelou-se o clamor dos Oficiais de Justiça, pois apesar da função nobre de servir à Lei, a vida desses servidores está cercada de dificuldades para cumprir as ordens judiciais, devido à insegurança que cerca as atividades, chegando mesmo a colocar a própria vida em risco. Para alguns, sobreviver significa não entregar intimações de manhã cedo, quando as

ruas estão mais vazias; não usar veículo com vidro fumê; usar a camisa sempre dentro da calça para que as pessoas vejam que não está armado. Afinal, muitos já enfrentaram desafios e correram riscos de vida ao entregarem suas intimações em locais considerados perigosos. Ainda é necessário fazer alusão ao cumprimento de jornada irregular de trabalho, com chamados a qualquer hora em turnos de serviços longos e alternados, sob as mais diversas condições de trabalho, considerar o cumprimento de escalas extras, prontidões, plantões e prorrogações de serviços para o atendimento de situações emergenciais. A condição de vulnerabilidade da atuação do Oficial de Justiça também foi registrada em matéria publicada no Jornal de HOJE, em Natal, no dia 11 de setembro de 2012, com o título “Oficiala de Justiça é vítima de sequestro relâmpago em Natal” (ver Anexo II). Com essa afirmação e, pelo o que nos informam os Oficiais de Justiça, podemos perceber o cenário de inseguranças existente na prática profissional.

Do ponto de vista acadêmico, tenho percebido a emergência de uma nova postura no âmbito da formação dos oficiais de justiça, articulada com o reconhecimento das aprendizagens não-formais que envolvem as atribuições do cargo. Pesquisa realizada acerca da organização do trabalho dos oficiais (PEREIRA, 2005), verificou também que a atividade desses servidores é mediada, não só pelas condições estruturais do sistema judiciário (volume de serviço, prazos, deficiência de recursos, entre outras), mas também pela qualidade emocional dos contatos interpessoais estabelecidos durante o cumprimento dos mandados. Portanto, o exercício desses profissionais envolve lidar com reações imprevistas dos jurisdicionados que tentam subterfúgios para dificultar o cumprimento das diligências, assim como lidar com as situações de vulnerabilidades tanto no cenário do trabalho interno, quanto externo. Ao mesmo tempo, ainda segundo Pereira (op.cit), também é necessário levar em consideração o caráter patogênico da organização taylorista do trabalho, que adota a noção de um trabalhador padrão, ajustável e sem capacidade de agir em situações adversas.

E, assim, a trajetória percorrida pelos cenários da formação no ambiente do trabalho foram se impondo, me inquietando, ganhando forma e exigindo de mim cada vez mais uma reflexão na perspectiva considerar as experiências dos servidores em formação e o que faz com os saberes adquiridos e acumulados ao longo da vida pudessem servir de esteio para o enfrentamento de dificuldades no exercícios da profissão, pensar qual a formação oferecida ao profissional de Direito para atuação em cargos específicos, como o do Analista Judiciário – Especialidade em Execução de Mandados, antigo cargo do Oficial de Justiça Avaliador Federal, pois tais questões são de interesse para o desenvolvimento de projetos e

programas de aperfeiçoamento e atualização na carreira dos servidores públicos em cargos de alta complexidade.

Passeggi (2010, p. 123-124), em seus estudos e pesquisas acerca das narrativas (auto)biográficas, afirma que “Na atividade de narrar, a pessoa busca a expressão mais precisa para dar sentido aos fatos” e, nesse sentido, a autora sinaliza para aproximação entre a reflexividade autobiográfica e as experiências formadoras, alertando que esta relação está longe da racionalidade técnica na formação do adulto profissional. As leituras nessa área de pesquisa em Educação convenceu-me que o movimento para formação servidores deveria ser impulsionado por perspectivas, mais voltada para lançar luz aos saberes tácitos para transformá-los em conhecimentos, possibilitando ao aprendente ressignificar as marcas do vivido e reinventar-se.

Estimulada por essa busca inquieta aprofundei meu interesse pela pesquisa-ação-formação e o método autobiográfico para orientar e organizar as questões apresentadas até aqui. O interesse pelas narrativas na primeira pessoa como modo de aprofundamento da pesquisa qualitativa visa a ultrapassar uma concepção fragmentada do humano, mediante o respeito ao educando como agente, e a sua capacidade humana de narrar e refletir sobre sua vida, conforme insiste Passeggi (2010, p. 104): “Estamos constantemente a nos autobiografar, logo, *narrar a própria vida é uma ação humana.*” (grifo da própria autora).

Nessas últimas décadas, ampliaram-se os estudos com as fontes autobiográficas em Educação, caracterizados por uma diversidade produtiva de novos conhecimentos reunindo pesquisadores em torno do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação. A partir dos anos 2000, especialmente no Brasil, os programas de pós-graduação em Educação trazem indícios de uma extensa produção científica, como confirmam os estudos de Stephanou (2008) que operando com os descritores: “biografia” e “(auto)biografia”, no período de dez anos (1997-2006), identificou no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) 150 resumos, correspondendo a 102 dissertações (68%) e 48 teses (32%) naquele período. Esses números justificam a criação de grupos de pesquisas e de associações como marca da legitimidade em Educação da pesquisa (auto)biográfica, produzindo novas indagações sobre os direcionamentos epistemológicos, metodológicos e hermenêuticos, fomentando o diálogo entre os pesquisadores.

Ressalto o êxito das cinco edições dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), dos quais participei e descobri os caminhos que me aproximaram das narrativas autobiográficas em Educação para compreender como as pessoas investem nos

processos de interpretação de suas experiências de vida e dão sentido à existência na interação com o outro, lançando luz à formação de adultos. Desroche (1990), um dos pioneiros nessa área forneceu valiosas contribuições para o debate acerca da “autobiografia refletida” (“autobiographie raisonnée”), alicerçada no retorno reflexivo do narrador sobre seu próprio trajeto, para dele construir um projeto de pesquisa-ação-formação. Pineau (2001) analisou a necessidade de uma abordagem mais sistêmica, dialética e ecológica, rumo a uma associação estrutural com o desenvolvimento dos adultos, destacando que é a história de vida que forma os sujeitos.

E na busca de compreender as interações e conexões entre as diferentes abordagens que emergiram a partir do uso das narrativas autorreferencias como fonte de pesquisa e prática de formação é que se multiplicam as motivações para pesquisar a formação e as práticas socioeducativas com a abordagem autobiográfica. Passeggi (2010, p.126), que em seus estudos tem se interessado pela teorização dessa área no Brasil, admite que “a reflexividade autobiográfica é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida”. A pesquisadora admite ainda que “Formar-se é levar a sério a reversibilidade do trabalho de reflexão sobre si mesmo, realizado no processo de biografização” (PASSEGGI, 2011a, p 35).

Nos movimentos de idas e vindas, refletindo sobre meu objeto de pesquisa, dois estudos, desenvolvidos por Castro (2009) e Vasconcelos e Freire (2009) acerca das condições de trabalho dos Oficiais de Justiça, mostraram a relevância da atuação profissional em diferentes épocas e espaços. De natureza empírica e teórica, os textos fazem uso da literatura que registra as características da atuação do Oficial de justiça, enfatizando a importância desse servidor no desempenho de suas atribuições no Poder Judiciário. Esses estudos demonstram a necessidade de assegurar o cargo específico para esse agente público na estrutura do Poder Judiciário, caracterizam as atividades típicas do cargo e apontam para a construção de novas competências. As pesquisas relatam ainda as dificuldades em obter dos gestores dessa área o reconhecimento do trabalho desenvolvido por esses servidores que atuam como Auxiliar do Juiz, profissional este com longa tradição histórica.

Segundo os dados publicados pelos autores citados, os oficiais de justiça enfrentam também o desinteresse dos órgãos superiores de Justiça, cujos responsáveis desconhecem o dia-a-dia de quem trabalha nas ruas, enfrentando a violência, sofrendo ameaças, agressões físicas e morais no exercício de suas funções, tendo que suportar a carga emocional de seus familiares, em suma, vivendo em permanente situação de risco.

Antes de dar início aos estudos desta tese, desenvolvi, em 2007, uma pesquisa-formação com os Oficiais de Justiça Avaliadores Federais do TRT (21ª Região) na Escola Judicial, à época refletimos no coletivo sobre as dificuldades encontradas no exercício do cargo (MENDONÇA, 2008). Na análise das narrativas compartilhadas, chamou-me atenção em suas experiências os desafios vividos e as condições de trabalhos que eles narravam, essas apontavam como marcas da profissão: a necessidade de pertencimento à Instituição; as atividades realizadas no campo de forma solitária; a ausência de segurança e proteção; a identificação com a condição de “mensageiro da má notícia”; exposição em situação de risco; vulnerabilidade a violência; falsa concepção de liberdade de horários pela ausência do ponto para assinar; necessidade de companheirismo, de autoestima, de vínculos... Os resultados obtidos naquele estudo suscitaram em mim o desejo de aprofundar a pesquisa sobre a formação continuada desses profissionais, a partir da reflexividade autobiográfica das aprendizagens ao longo da vida.

As organizações de classes dos Oficiais de Justiça no Brasil também estão preocupados com as dificuldades, os desafios e as adversidades enfrentadas no cotidiano da prática desses servidores. Em virtude destes problemas, realizaram uma audiência pública no Senado Federal, no ano de 2009, a fim de tornar público as condições de trabalho e solicitar melhorias para o exercício do cargo<sup>2</sup>.

Estando, portanto, consciente de que novos paradigmas estão sendo exigidos no âmbito da formação de servidores federais em cargos de alta complexidade, considero que minha inquietação e a minha opção pelas histórias de vida, nasceu dessa trajetória e fortaleceu-se no meu envolvimento profissional nos cursos de formação dos servidores públicos da Justiça do Trabalho.

Sendo assim, esta tese tem como **objetivo geral** investigar, na formação continuada de oficiais de justiça, a prática de narrativas de suas experiências profissionais, realizadas em grupos reflexivos, nos encontros que denominamos “Ateliê Biográfico de Formação Profissional”, na Escola Judicial. Focalizamos dois **objetivos específicos**: a) escrever e analisar a estrutura do “Ateliê Biográfico de formação profissional”; b) investigar a

---

<sup>2</sup> Ata da 5ª reunião (extraordinária) da comissão de direitos humanos e legislação participativa, da 3ª sessão legislativa ordinária, da 53ª legislatura, convocada para o dia 25 de março de 2009, quarta-feira, às 09 horas, na sala de reuniões nº 02, ala senador Nilo Coelho, ANEXO II. Publicada no Diário do Senado Federal, em 18/07/2009. A presente reunião foi convocada na forma de Audiência Pública nos termos do Requerimento nº 03, de 2009 – CDH, para debater a possibilidade de aposentadoria especial para a profissão de Oficial de Justiça. Autor: Senador Paulo Paim.

dimensão socioeducativa dos grupos reflexivos como dispositivo de formação profissional, constituídos por oficiais de justiça em formação continuada em Escola Judicial.

Nesse cenário, o presente estudo discorre sobre o que contam os oficiais de justiça acerca do exercício de suas funções e analisa a importância de compartilhar as experiências em grupos reflexivos como forma de transformar em conhecimentos suas potencialidades e se delas se apropriar para melhor se situar diante das atuais dificuldades de atuação profissional.

Trago como argumentação de **tese** que a reflexão conduzida por servidores em grupos reflexivos, mediante as narrativas de suas experiências de vida, favorecem à formação profissional, por lhes permitir melhor entrever os vínculos que articulam sua formação ao trabalho profissional.

O ato de pesquisar sempre nasce de uma intenção, da necessidade de buscar respostas, de saber mais, de desvendar um problema e de responder a questões. Assim, durante a análise dos dados, procuro responder às seguintes **questões norteadoras**:

1. Quais os percursos de experiências e saberes compartilhados pelos Oficiais de Justiça Avaliadores Federais no grupo reflexivo?
2. Como se caracteriza o grupo reflexivo enquanto prática socioeducativa em contexto de formação profissional?
3. Que contribuições as narrativas de si trazem para a formação ao longo da vida no contexto das práticas jurisdicionais?

Reconhecer a historicidade de cada um, como sujeito ativo, participante do conjunto de relações sociais que mobilizam e transformam a realidade é urgente e necessário. O ser humano, neste sentido, passa a ser, simultaneamente, parte integrante de uma sociedade e visto como autor e ator da própria história, que, por sua vez, é entendida como o modo de relacionar-se com outros homens e com a natureza.

Pelo exposto, este estudo coloca no centro da pesquisa a voz de servidores públicos federais, para melhor compreender, por um lado, o processo formativo dos Oficiais de Justiça no exercício da prática judicante, e por outro lado, aprofundar a reflexão sobre a prática de reflexão biográfica na formação e, assim, contribuir para a construção epistemológica e metodológica dos grupos reflexivos na formação continuada de profissionais, como espaço de reflexividade, dialogicidade, historicidade, reversibilidade, experiencialidade e formabilidade.

Este estudo é revestido de uma experiência desafiadora, revelando a construção de saberes e práticas dos grupos reflexivos, tendo como protagonistas os próprios participantes da ação. As discussões realizadas nesse percurso auxiliam o próprio sujeito a ressignificar o

vivido, a tomada de consciência do sujeito singular-plural e os encaminhamentos para o processo de formação do servidor de carreira do Poder Judiciário, o qual sofreu, historicamente, a fragmentação do ser em partes e que nos custam serem integradas na formação do profissional.

Nos percursos pelos programas de educação no Judiciário, urge a necessidade e o desejo de novas práticas formativas que venham a contribuir para ressignificar a formação do servidor público, como um sujeito social, político e afetivo e implicado consigo mesmo, com o outro e com o meio, parafraseando Freire (1987, p 79), “é preciso questionar esta educação ‘bancária’, que visa o produto, o mercado e a racionalidade e pensar a *ação reflexiva e dialógica* da e para educação”.

No primeiro capítulo - *Histórias do cotidiano em cores e formas: tecendo os primeiros fios autobiográficos* – trago a narrativa da minha trajetória para situar o encontro com o objeto de estudo e a escolha do tema, da metodologia e dos sujeitos, pois como pesquisadora, formadora e servidora integrante da Escola Judicial senti a necessidade de defrontar-me com a atividade reflexiva num esforço de reconstituição cronológica das experiências marcantes com as pessoas com quem me relacionei em diferentes momentos. Estas incursões permitiram tecer alguns recortes de situações significativas, as quais influenciaram as minhas escolhas teóricas, revelando que o meu envolvimento com este estudo não é recente, mas vem das reminiscências das trajetórias familiares, estudantis, profissionais e acadêmicas. Estes caminhos me levaram a um cruzamento de saberes e vivências sobre as narrativas autobiográficas e contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

O segundo capítulo - *Tessituras teóricas das práticas socioeducativas (auto)biográficas e o espaço de formação em Escola Judicial* – está dividido em duas etapas. Articula no primeiro momento, as diferentes dimensões que circulam os saberes (auto)biográficos e assenta nos pressupostos teóricos do paradigma da formação ao longo da vida; da educação formal, não-formal e informal; do aprender a conhecer, ser, fazer e conviver; do paradigma antropoformador – autoformação, heteroformação e ecoformação; do sujeito singular-plural e dos sentidos do trabalho na formação de adultos. No segundo momento, situa a concepção da formação inicial e continuada em Escola Judicial, considerando os parâmetros do projeto político pedagógico e do referencial que aborda os requisitos de competência para atuação profissional, tecendo reflexões sobre a formação dos oficiais de justiça.

O terceiro capítulo – *Compartilhando os percursos da pesquisa* - explicita a metodologia por meio da pesquisa-ação-formação e o método autobiográfico como referências para definição dos procedimentos metodológicos que guiaram os caminhos percorridos na realização do “Ateliê biográfico de formação profissional”. Neste capítulo, apresento o lugar de realização dessa pesquisa, os participantes que aceitaram integrar este estudo, bem como o corpus da pesquisa.

O quarto capítulo - *Ateliê Biográfico: fonte das experiências formadoras* – apresento o espaço biográfico das narrativas dos participantes da pesquisa, constituído de um processo dinâmico, interativo e contínuo concebido no formato de espiral, a fim de representar o movimento permanente dos participantes pela busca do conhecimento de si, a interação entre passado/presente e a relação biográfica com a formação. A partir da descrição das atividades realizadas no interior do Ateliê e da análise do modo de narrar as experiências formadoras, identifico o sentido das marcas desta trajetória para os participantes, fornecendo elementos para a compreensão acerca da estrutura e do funcionamento do Ateliê. Neste capítulo, dedico-me à apresentação de cada encontro do grupo, tecendo considerações acerca das atividades que proporcionaram a reflexividade autobiográfica. Esta estrutura do Ateliê biográfico permitiu emergir as experiências e os saberes compartilhados pelos atores desta pesquisa e as contribuições para compreender a dimensão formadora dos Grupos reflexivos.

No quinto capítulo, *Grupos reflexivos: organizando novos conceitos*, procurei nomear os processos que sustentaram a dinâmica das narrativas biográficas no Grupo reflexivo, os quais se encontram fundamentados na capacidade do sujeito produzir a si mesmo pelo ato de reflexividade, experiencialidade, historicidade, dialogicidade, reversibilidade e formabilidade. Tais conceitos, emergentes desse cenário de formação de adultos com as narrativas biográficas, para além de anunciar como propriedades que servem de suporte para organizar as temáticas que balizam os Grupos Reflexivos, ainda se manifestaram como potencializadores nas relações transformadoras do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.

Nas *Considerações finais e o início de outros itinerários*, pretendo contribuir para responder às questões formuladas à luz do referencial teórico escolhido, reforçando a tese mencionada de que a reflexão sobre as experiências de vida em grupos reflexivos permite a formação profissional. O propósito é destacar como os Oficiais de Justiça investiram nos processos formativos com abertura para as múltiplas possibilidades relacionadas ao ato de experienciar, dialogar, refletir, contar e re-contar histórias, ressignificar e formar a si e o outro. A experiência formadora no grupo reflexivo é o que faz sentido para cada pessoa e



permite lançar caminhos para a transformação do sujeito, sinalizando para novas possibilidades na perspectiva de construção do conhecimento sobre si, o outro e o ambiente, focalizada sob o olhar dos próprios protagonistas da história. Apesar da relevância do conjunto de reflexões à luz da prática socioeducativa com o método (auto)biográfico para a formação profissional que embasaram este estudo, não esgotam a complexidade da problemática aqui discutida, mas que poderão fornecer dispositivos para novos questionamentos e itinerários.

Instigo o leitor a cruzar as pontes que me lançaram, em idas e vindas, em busca de discutir as possibilidades e os limites do grupo reflexivo no qual se partilham narrativas autobiográficas como prática socioeducativa, na formação continuada dos Oficiais de Justiça. Uma busca esperançosa que me permitiu traçar, articular e expandir o cenário de formação profissional, em Escola Judicial, considerando as múltiplas possibilidades do conhecer, fazer, conviver e ser dos sujeitos em formação.

## Capítulo 1



Obra de arte do artista plástico potiguar Pedro Pereira (2009).

*“A vida, esta vida que inapelavelmente, pétala a pétala,  
vai desfolhando o tempo, parece,  
nestes meus dias, ter parado no bem-me-quer...”  
(José Saramago)*

## 2 HISTÓRIAS DO COTIDIANO EM CORES E FORMAS: TECENDO OS PRIMEIROS FIOS AUTOBIOGRÁFICOS

*“Devanear é sonhar os sonhos de uma vida feliz,  
onde há ternura, doçura, ventura, cantos e  
encantos”.*

*(Gaston Bachelard)*

Recorri para ilustração da abertura deste capítulo a obra do artista plástico potiguar Pedro Pereira, pois ela é um convite para se pensar sobre a difícil arte de integrar diferentes partes num todo harmonioso. Essa obra simboliza, metaforicamente, a arte de dar sentido e ressignificar as diferentes experiências vividas, que vão sendo narradas e tecidas umas as outras como se faz com o enredo de uma história unindo num todo coerente começo, meio e fim. Ela ainda me permite fazer uma analogia com o movimento que retoma as formas e as cores das experiências de vida, unindo cenários do passado e do presente em permanente devir.

A minha história de vida, tal como um mosaico de experiências, entrelaça arte, cultura e educação como elementos indissociáveis que me permitiram aproximar-me das práticas socioeducativas para pensar e estabelecer conexões entre narrativa, formação e trabalho, com vistas a conceber formas de autonomia do sujeito aprendente nos processos de formação e de suas relações com o mundo.

Neste capítulo, procuro situar o meu percurso de formação e os empreendimentos em que me lancei para a realização desta tese. Esse sobrevoo se justifica por compreender que ele cumpre um dos princípios deontológicos do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, segundo o qual o pesquisador-formador deve viver a experiência de contar sua própria história, antes de pedir aos educandos que façam uma reflexão sobre a vida deles. Como defende Pierre Dominicé (2006, p. 345), “todo formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida”.

Furlanetto (2010, p. 170) destaca que “ao retomar sua história de vida, nos espaços de formação, e ao pensar sobre ela, os sujeitos se reencontram com experiências simbólicas que se apresentam como idéias, emoções, acontecimentos [...]” Para a autora, “a formação, nessa perspectiva, expande seus limites.”

Esta escrita reflexiva sobre minhas experiências de formação como pesquisadora e formadora constituiu um exercício engendrado pela construção e re-construção do vivido. De início, uma tarefa difícil de seleção e rememoração cronológica, depois instigante pela aproximação, compreensão e ampliação do vivido. Considerando pois que “a pesquisa-formação não pode prescindir da formação biográfica do formador” (PASSEGGI, 2008, p. 69), compartilho as conexões que permitiram aclarar minhas idéias, emoções, acontecimentos e escolhas.

## 2.1 Os primeiros fios que teceram nos estudos pós-graduados razão e emoção

O pensamento de Bachelard (2001, p. 24), que inaugura este capítulo, nos diz que “Devanear é sonhar os sonhos de uma vida feliz, onde há ternura, doçura, ventura, cantos e encantos”. Nesta tese, razão e emoção, cantos e encantos caminham juntos na proposta de pesquisa e no esforço de escrita para dar visibilidade aos achados deste estudo. Ela é fruto do entrelaçamento de fios que fui tecendo em meus itinerários de vida, tais como as vivências de formação lúdica e acolhedora na infância e adolescência; meu percurso por entre movimentos sociais em defesa do sujeito de direitos; minha trajetória como servidora pública e como pesquisadora-formadora na escuta atenta dos meus pares servidores públicos; meu caminhar na construção de saberes mediados por colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, mas, essencialmente, as minhas incursões no mundo da formação profissional na Escola Judicial.

Escrevo minhas memórias para compreender como o meu processo formativo foi sendo construído ao longo do tempo, como fui alimentando o desejo de tecer com fios autobiográficos a formação profissional numa Escola Judicial. De acordo com Pineau (2001, p. 347), “*há necessidade do pesquisador-formador ter feito a sua historia de vida, antes de acompanhar outros a fazê-lo*”. Assim, ousei elaborar uma síntese autobiográfica na tentativa de evidenciar marcas que atestam o meu bem-querer com a vida e com o outro. Nasci no interior da Paraíba, na Serra da Borborema, em Campina Grande, filha de uma piauiense e um cearense. Meu pai, homem simples e humilde, viajava pelo Nordeste do país no ofício caminhoneiro. Foi assim que ele conheceu minha mãe na cidade de Teresina. Trago comigo as lembranças das histórias contadas em família sobre outro ofício do meu pai, que como representante comercial, continuava como viajante a desbravar o Nordeste. Casaram-se em

chão paraibano, na cidade de Campina Grande, onde instalaram um comércio, fixaram residência e se tornaram pais de sete filhos. Assim como meus outros seis irmãos, estudei e me formei em Campina Grande.

Destaco em meus pais o seu caráter ético, humano e honesto, que me deixaram como legado. Com eles aprendi a importância da dedicação à família e ao trabalho. Trago na memória as lembranças de minha mãe que, mesmo com seis filhos, decidiu ingressar na universidade e concluir o curso de Direito. Hoje, reconheço o seu esforço para superar os preconceitos da época contra a mulher que desejava conquistar a formação superior, sem descuidar da educação dos filhos e da rotina doméstica. Recordo, ainda, dos momentos em que a acompanhava nas salas de aula do curso supletivo, de seus cadernos organizados e caprichados, que eram solicitados pelos colegas da turma para copiar as matérias nos dias que antecediam à prova. Essas vivências influenciaram, de forma significativa, a minha carreira profissional.

Estudante em colégio religioso, alternei as atividades educativas no ensino formal com as aprendizagens informais adquiridas nas experiências de brincar, desenhar, jogar, criar e representar. A minha participação no Grupo de Jovem do Colégio foi marcante para minhas reflexões sobre as questões existenciais e sociais pois despertaram em mim o gosto pela convivência com meus pares. Esse convívio despertou em mim a liberdade de me expressar e de manifestar minhas convicções diante deles. Aos poucos, fui elaborando meu projeto de formação profissional.

A escola representava um misto de alegria e de sofrimento. A alegria de conviver com os colegas, nas rodas de conversas, nos lanches compartilhados, nas brincadeiras no recreio, nas atividades esportivas, nas comemorações e festividades temáticas. Por outro lado, o sofrimento advindo das regras rígidas, das exigências e cobranças escolares e da relação, muitas vezes distante, entre professor-aluno. Enquanto isso, tudo se transformava ao mesmo tempo: o corpo, os desejos, os sonhos e os projetos.

Mais tarde, educada por outros olhares, compreendi o rigor do processo ensino-aprendizagem vivido na infância, a divisão das disciplinas e a atuação rígida dos professores no ato de transmitir informações. Os conteúdos transmitidos, aplicados e memorizados em sala de aula eram exigidos para validação do conhecimento apreendido. O ensino nas escolas brasileiras, no contexto político brasileiro na década de setenta e oitenta era pautado pela visão “bancária” da educação, conforme afirma Freire:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 58).

O pensamento de Freire traduz, com propriedade, um longo período do sistema educacional no país que, felizmente, tem se transformado nos últimos anos para dar espaço a concepções com foco mais interacionistas e construtivistas.

Sem tomar consciência dos defeitos do ensino “bancário” que vivenciei ao longo da vida estudantil, a escola era para mim um cenário que despertava múltiplos sentimentos e emoções. Costumava circular pelos corredores da escola, em certas ocasiões, encantada com a estrutura grandiosa do prédio, do pátio, da capela, da cozinha. Mas havia, um lugar muito especial para mim: o pequeno jardim, ao lado das salas de aula, lugar preferido para brincar e reunir as amigas durante o recreio. Em relação às saudades desse pequeno jardim, aproximo essa sensação do pensamento de Rubens Alves:

Queria um jardim que falasse. Pois você não sabe que os jardins falam? Quem diz isto é o Guimarães Rosa: "São muitos e milhões de jardins, e todos os jardins se falam. Os pássaros dos ventos do céu - constantes trazem recados. Você ainda não sabe. Sempre à beira do mais belo. [...] Onde uma Meninazinha, ou branquelinha brinca de se fazer Fada... Um dia você terá saudades... Vocês, então, saberão..." É preciso ter saudades para saber. Somente quem tem saudades entende os recados dos jardins. [...] O jardim é um agrado no corpo. Nele, a natureza se revela amante... E como é bom! (ALVES, 2010)

Essa bela descrição comunga com aquele pequeno jardim da escola que representava um espaço de encontro com colegas, com o ambiente da escola e com minhas reflexões. No meio desse espaço, continuava encantada com as brincadeiras do faz-de-conta, desfrutadas durante o horário do recreio, quando era permitido jogar, conversar e compartilhar histórias. Esse compartilhar das histórias de vida dos meus pares – colegas de sala de aula e do grupo de jovens – despertou o meu interesse pela escuta sensível do outro.

Em 1983, ingressei no Curso de Psicologia, da Universidade Regional do Nordeste – URNe. A escolha por essa carreira profissional determinava o desejo de cuidar do outro, de mediar de forma dialógica as relações sociais e de aprimorar o meu gosto pela escuta para compreender os processos de construção da subjetividade.

Ao sintetizar esses fragmentos de minha história, percebo que tais cenários do passado serviram de pistas e dispositivos para suscitar sonhos e projetos futuros. Como destaca Melo (2008), cada um de nós traz da infância boas recordações, belas histórias de contos de fadas, cujas simbologias e analogias tinham uma função educativa e moral, na medida em que essas narrativas transmitiam valores que se relacionavam diretamente com o contexto vivido.

Com essas reflexões, compartilho os fundamentos teóricos da abordagem biográfica apresentados por Peter Alheit e Bettina Dausien (2006), no artigo “*Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*”, em que evidenciam os seguintes aspectos

Somos quase tão inconsciente do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais. [...] Aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177).

O que nos acontece em nossas vidas representa parte da matéria de que fomos construídos. Esse retorno a trechos de minhas travessias recupera experiências vividas, reencontros com pessoas e fatos marcantes, que constroem os nós das relações e das escolhas realizadas em diferentes contextos da formação e da prática profissional.

## 2.2 Refazendo os laços entre a formação acadêmica e as práticas profissionais

*“O passado não reconhece o seu lugar: está  
sempre presente”.*  
(Mário Quintana)

O desejo de compreender e colaborar para minimizar o adoecimento psíquico, adotando uma atitude de escuta sensível, consolidou-se com o ingresso na vida acadêmica. O curso da graduação em Psicologia ofereceu-me um suporte teórico e prático significativo. Mas sempre estive atenta aos possíveis desvios, quando percebia que o conhecimento dogmático do saber insistia na naturalização, normatização e generalização do comportamento humano.

As experiências adquiridas em disciplinas interativas, somadas aos longos momentos de reflexão e conversação com docentes e colegas estudantes do Curso, que ocorriam nos intervalos das aulas na Universidade, me ajudaram a vislumbrar novos caminhos no campo profissional, ancorados no sentimento de empatia nas relações afetivas, que constituem de fato uma rede de saberes interligados entre Saúde, Educação e Ação social. Nesse sentido o encontro com as histórias de vida mediante a leitura de autores como Marie-Chrsitine Josso (2004) veio fortalecer as minhas convicções:

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. [...] Ao retornarmos os materiais da narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e, logicamente, de ponto de vista possíveis sobre realidades de vida, é possível ficarmos atentos aos registros desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes e as valorizações orientadoras. Enfim, esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade (JOSSO, 2004, p. 44).



Após a conclusão do Curso de Psicologia, em Campina Grande/PB, o próximo passo foi realizar um estágio na área da Psicologia Hospitalar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em 1987, o Brasil vivia o período de descoberta da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), mais conhecida no Brasil pela sigla AIDS. Nesse contexto, passei a compor o quadro de estagiários do hospital universitário para o atendimento aos pacientes portadores do vírus HIV. Naquele período, havia constante participação do grupo em reuniões de supervisão e estudos de casos. Aos poucos, percebi a necessidade de voltar o olhar para o processo educacional, assim como problematizar o trabalho escolar e a discussão do seu papel na sociedade frente à diversidade das demandas sociais.

O olhar sobre o processo educacional anunciava os meus interesse pela formação do ser e do desenvolvimento humano e da reflexão sobre o papel da escola no cenário da epidemia da AIDS. Naquela ocasião, ingressei no Curso de Especialização em Sexualidade Humana, na perspectiva de estudar a educação sexual nas escolas. Nessa perspectiva, seguia, de novo, ao encontro de reflexões acerca da estrutura e do funcionamento das escolas e dos projetos políticos pedagógicos que norteavam as práticas de ensino e gestão educacional para questionar: *Onde está a emoção no processo de ensino e aprendizagem? Como o professor dialoga com as diferentes histórias de vida dos alunos? Como falar de prazer, emoção e sentimentos na sala de aula? Qual o papel da escola na educação para a sexualidade e afetividade?* Esses tantos questionamentos provocaram o meu estudo sobre a Educação Sexual nas Escolas.

O importante é que os meus projetos de vida pessoal se entrelaçavam aos projetos profissionais. Em meio a essas tomadas de decisão, casei e fixei residência em Natal-RN, local em que meu marido desenvolvia suas atividades profissionais. Logo, tomada pelo sentimento de quem desejava concretizar seus sonhos, procurei realizar meus projetos sobre Educação Sexual nas escolas da rede pública da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte.

Uma das fases mais significativas de minha vida foi o trabalho realizado nas escolas públicas com professores, equipe pedagógica e alunos, pois me fez acreditar novamente nos sonhos e no investimento em estratégias educativas, para enfrentar os desafios da formação de profissionais e gestores públicos de diversas áreas – Saúde, Educação e Assistência Social - assim como com a comunidade escolar: professores e familiares, crianças e adolescentes.

Apreendi muito no diálogo permanente com os profissionais e alunos nas escolas da rede pública. Nesses encontros, compartilhávamos estudos, leituras, ideias e ideais sobre o

pensar freireano a partir do livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987). Estudar essa obra foi uma experiência apaixonante. No encontro com suas ideias, que propõem uma práxis a favor da vida e da liberdade, encontrava a minha própria práxis. Destaco a afirmação insistente de Paulo Freire (1987, p. 102), que marcou minha forma de perceber a formação humana: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Nesse contexto, descobri, para além do papel de psicóloga, a minha função de formadora junto à comunidade escolar. As interfaces entre a Psicologia e a Educação foram sendo ampliadas, gradativamente, durante a minha trajetória profissional. Porém, mobilizada pelas ideias de estabilidade e segurança profissional, me inscrevi e fui aprovada no concurso público para o Tribunal Regional do Trabalho (TRT). Ao ingressar no serviço público federal, em 1993, fui lotada na Junta de Conciliação e Julgamento numa cidade do interior do Rio Grande do Norte. Sem conhecer exatamente quais seriam minhas atribuições, fui me apropriando delas aos poucos com os colegas que orientavam o meu fazer nas rotinas administrativas. Depois dos primeiros dias de trabalho, senti-me aprisionada em uma pequena sala sem luz e sem brilho, atrás de um pequeno balcão improvisado, realizando procedimentos burocráticos de carimbar processos e acompanhar a juntada de documentos aos autos.

Essa mudança abrupta, que provocara uma ruptura em minhas atividades profissionais, serviu de mote inspirador para buscar, naquele cenário de trabalho, o sentido de minhas atribuições como servidora pública e que pudesse está alinhada à minha formação acadêmica. Assim, passei a trabalhar no Serviço de Pessoal, na Seção de Recursos Humanos, para atuar junto ao Programa de Capacitação. E nessa complexa trajetória de formação profissional, não poderia deixar de incluir esses diferentes momentos que hoje considero como experiências formadoras (JOSSO, 2004), na medida eles se inscrevem num recorte dinâmico de minha historicidade, e contribuíram para dar sentido às inquietações que culminaram com esta tese e a busca da compreensão dos distintos modos de estar no mundo.

Em 1997, solicitei afastamento temporário das minhas atribuições no TRT, atendendo ao convite do Fundo de População das Nações Unidas para coordenar o Projeto de Estruturação do Núcleo de Educação Sexual no Rio Grande do Norte. Esse projeto me possibilitou o estudo e a discussão dos desafios de implementar ações de formação e intervenção social com estudantes da rede pública, tendo em vista a promoção da saúde sexual e reprodutiva no Estado.

Como resultado dessa experiência de aproximadamente 04 (quatro) anos, colaborei na implantação de uma Organização Não-Governamental, a ONG *Canto Jovem*, na

condição de presidente, por duas gestões administrativas, de 1999 a 2004. Outra fase importante da minha formação foi quando assumi a presidência do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, em Natal-RN, período em que me envolvi com a militância pela defesa dos direitos da criança e do adolescente, unida à entrega amorosa da participação social, mediante atividades socioeducativas e artísticoculturais, com foco na discussão e intervenção em políticas públicas. A vivência nas situações formativas da ONG *Canto Jovem* me propiciou experiências marcantes, advindas de atitudes conduzidas com muita emoção na escuta sensível, amorosa e acolhedora dos que participavam daquela ONG.

As oficinas de arte e cultura - dança, teatro, música, desenho e pintura - promoviam aprendizagens múltiplas e a integração entre colegas, profissionais, gestores e a família, mediante o diálogo, a convivência, a busca de novos saberes e práticas. Foi um período de intensa atividade, sobretudo aquelas que envolviam as *Mostras de Arte e Cultura*. A primeira edição dessa Mostra, em 2001, realizou-se na Fundação José Augusto (FJA) e contou com o apoio do artista plástico Pedro Pereira que realizava, na FJA, cursos de pintura para principiantes, antes de ter sido acometido por um acidente vascular cerebral que o deixou em cadeira de rodas. Mesmo com limitações na fala e nos movimentos, o artista continuava a nos ensinar como reinventar e ressignificar a vida. Sua trajetória com a arte o ajudou a continuar ‘pintando’ a vida e superando os obstáculos com alegria e esperança.

Nessa travessia, pude partilhar de Encontros Municipais de Adolescentes (EMA's) e dos Encontros Potiguares de Adolescentes (EPA), que reuniam cerca de 600 (seiscentos) jovens, por ano. Verifiquei, ao analisar as narrativas dos adolescentes sobre suas vivências, o desejo que eles tinham de participar, falar, propor, contribuir e somar esforços numa ação ativa e comprometida, capaz de garantir espaços democráticos de manifestação e inclusão da sua voz como sujeitos de direito. Essa reflexão resultou na publicação de um artigo (MENDONÇA, 2005) e outras formas de registros dessas atividades em outros veículos de comunicação.

As experiências de atuação na ONG *Canto Jovem* me propiciaram novos saberes e fortaleceram o meu desejo de trabalhar com práticas de formação, pautadas em processo que conduzissem ao empoderamento e à emancipação das pessoas em formação (profissionais e jovens). Por outro lado, essas experiências também me ajudaram a conjugar o debate junto às instâncias de proposição de políticas públicas com os pressupostos freireanos por uma pedagogia da autonomia e por uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2001; 1996).

O meu envolvimento com os movimentos sociais resultou na minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação de Psicologia da UFRN, em que analisei os programas de formação para jovens nos serviços públicos e nas organizações sem fins lucrativos (MENDONÇA, 2005). Ao longo desse estudo pude constatar que havia ainda muito o que aprender, pesquisar e conhecer sobre a formação. Comentário como o da adolescente Gabriela, participante da pesquisa, me levaram a pensar uma prática de formação que levasse as pessoas a se apropriar de sua história na luta pela paz e por um mundo mais justo:

O que ficou é que devemos praticar a paz, começando por nós mesmos, porque é a partir de mim que minha casa pode mudar, minha rua, meu bairro, minha cidade, nosso Brasil e nosso mundo. O homem que morre lutando é um vencedor, você também pode! Não podemos apenas falar ou escrever, precisamos praticar. (GABRIELA, apud MENDONÇA, 2005, p. 149).

Em 2004, após o período em que estive à disposição do Projeto de Estruturação do Núcleo de Educação Sexual na Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, com o apoio do Fundo de População das Nações Unidas, voltei à Seção de Recursos Humanos do Serviço do Pessoal do TRT.

Em 2006, com a criação da Escola Judicial, destinada à formação continuada de magistrados e servidores, passei a fazer parte da equipe pedagógica da Escola, a qual passou a agregar todas as ações de capacitação do TRT.

Ao revisitar e compartilhar, neste capítulo, as minhas memórias, vivenciei momentos de reflexão retrospectiva e prospectiva que me propiciaram a tomada de consciência de instantes no meu percursos que me fizeram optar pelos referenciais teóricos e métodos utilizados nesta tese. Desta maneira, fui tecendo novos laços entre a minha formação acadêmica inicial e a minha formação profissional ao longo de minha vida, o que me levava a reafirmar minha forma de pensar a formação, ancorada nos referenciais teóricos e políticos aqui adotados. Em 2008, decidi então retornar à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como aluna especial do Programa de Pós-graduação de Educação (PPGE-UFRN) com o firme propósito de dar prosseguimento aos meus estudos pós-graduados.

### 2.3 A reinvenção de mim mesma como servidora-formadora-pesquisadora

*“A questão que se coloca para a mediação biográfica é apreender as narrativas autobiográficas como lugar de encontro, de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto de onde se recomeça sempre um novo caminho”.*  
(Maria da Conceição Passeggi)

Em face da multiplicidade de aspectos que envolvem a ‘procura de um porto’ como lembra Passeggi, na epígrafe, enveredei por leituras, experiências, vivências, cursos, oficinas em busca de um referencial teórico que me permitisse dialogar com as minhas experiências profissionais e indagações frente aos desafios enfrentados pelos profissionais em situação de formação. Muitos de nós, formadores-pesquisadores, seguem nesta busca inquieta, na tentativa de melhor definir cientificamente o que fazemos, às vezes, nos apoiando na intuição e na experiência adquirida no chão da escola.

Numa dessas andanças, conheci e me integrei à Base de Pesquisa “Educação e Corporeidade” (BACOR) do PPGE-UFRN, e comecei a estudar e a pesquisar sobre as memórias lúdicas do formador-pesquisador, a escrita do sentir, as narrativas das experiências significativas em formação. A BACOR já vinha desenvolvendo pesquisas com as memórias lúdicas com mestrands e doutorandos, possibilitando aos alunos realizar experiências educativas, corporificadas, no processo de narrar e relatar no coletivo. Apesar de se trabalhar com memórias, eram poucos os pós-graduandos que conheciam o método (auto)biográfico, tal como ele é definido por Ferrarotti (2010). A maioria estava começando a se interessar por essa perspectiva da pesquisa qualitativa. Reconheço que, no início, me surpreendi e me encantei, com uma abordagem que privilegiava o sujeito singular-plural. Perguntava-me se conseguiria encontrar respostas às minhas inquietações. Ousei procurar entender como uma metodologia que contemplava singularidades poderia auxiliar na compreensão de grupos maiores em uma perspectiva educativa. Mas, para compreender a contribuição que este método poderia trazer para o avanço do conhecimento e da formação de pesquisadores-formadores, foi preciso superar as marcas de uma epistemologia clássica na qual me formara. Conforme Ferrarotti,

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Deveremos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialética capaz de compreender a “práxis” sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social. (FERRAROTTI, 2010, p.50).

Durante dois semestres no Programa de Pós-graduação em Educação/UFRN, em 2008, por meio da pesquisa-formação no grupo da BACOR, reorientei minhas leituras, participei de debates e de estudos. Esse momento demarcou o encontro com a metodologia de pesquisa-formação proposta por Josso (2004), no livro *Experiência de Vida e Formação*. Para a autora, a pesquisa-formação é o método adotado pelo movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação* no qual o foco está em narrar-se no interior de um grupo, buscando ‘caminhar para si’.

A partir de tal incursão pelos estudos da pesquisa-formação, assim como a medida que essas discussões foram sendo explicitadas, iniciei meu percurso com o método (auto)biográfico na formação de servidores públicos na Escola Judicial do TRT, como uma das possibilidades de despertar, expandir e ressignificar as competências do ser sensível. Em cada experiência vivenciada na BACOR, corporificando as práticas educativas, fui tentando identificar o sentido das práticas jurisdicionais, unindo histórias de vida, formação e corporeidade.

A motivação desta pesquisa foi sendo construída a partir do convite que recebi da Presidente da Associação dos Oficiais de Justiça Avaliadores Federais (ASSOJAFE/RN), que me falou da necessidade de desenvolver uma ação de capacitação para os servidores da carreira de Analista Judiciário, bacharel em Direito, oficiais de justiça na Escola Judicial. A proposta favoreceria a construção de novas práticas de formação, que viriam mais tarde a inspirar a problematização do meu projeto de pesquisa para o doutorado em Educação. Diante de um novo desafio, realizei um *Ciclo de estudos, vivências e diálogos*, do qual participaram 18 (dezoito) servidores no cargo de Analista Judiciário, executantes de mandados. Essa atividade de formação comungava com o programa de pesquisa da BACOR, que buscava a compreensão de uma prática educativa de (auto)formação como um cuidado de si. Os

diálogos e as reflexões que se desenvolveram, espontaneamente, desde o primeiro dia do encontro, foram essenciais para estimular construções profundas sobre suas histórias de vida. Durante o ciclo de estudos e a partir de seus depoimentos, fiquei sabendo que a dimensão lúdica e criativa que vivenciavam naqueles encontros permitia-lhes ressignificar o trabalho e até mesmo recuperar uma certa alegria de viver, fortalecendo, assim, os vínculos, o afeto e o desenvolvimento de uma competência solidária. Os resultados preliminares obtidos, nessa etapa, suscitaram o desejo de aprofundar tais estudos sobre a formação de profissionais por meio de narrativas autobiográficas.

Maturana (2003) e Morin (2003), guardadas suas particularidades epistemológicas, sinalizam para a importância de uma ação educativa em que a emoção, o sentimento e as vivências devem interagir numa rede de significados que considere as interações recorrentes históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e psicológicas. De acordo com Melo (2008), parece ser consensual que é por meio da própria voz do profissional, de suas representações de mundo, suas crenças, desejos, motivações e dificuldades que se pode melhor (re) pensar a sua formação. Chené (2010, p. 133) afirma que ao escrever a sua autobiografia, “a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”, reconstruir-se como pessoa e como profissional, (re)descobrir os significados atribuídos aos fatos vividos e ampliar sua compreensão sobre si mesma e sobre sua profissão.

Os diálogos entre os oficiais de justiça, durante os *Ciclos de estudo*, me permitiram desenvolver vínculos afetivos e de interação com o grupo, por meio da escuta atenta de seus anseios, dos desafios e sofrimentos, que permeavam o cotidiano da prática jurisdicional na execução dos mandados. Desta forma, sensível às suas demandas, estive mais atenta às narrativas orais e/ou escritas que fluíam a cada encontro e que me permitiam perceber com um novo olhar as situações de trabalho na realidade institucional em que estávamos inseridos.

González Rey (2005) ao se referir acerca do lugar da comunicação na pesquisa qualitativa, destaca que:

Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana. Para chegar a esses níveis de produção de informação, necessita-se de maturidade e

interesse nos sujeitos estudados, os quais só surgem como resultado da maturidade dos processos de comunicação gerados de forma diversa no desenvolvimento da pesquisa (REY, 2005, p. 56).

Em consonância com o autor, pude observar que a comunicação no desenvolvimento metodológico dos *Ciclos* proporcionou um ambiente interativo, descontraído, lúdico e de confiança, contribuindo para as manifestações afetivas entre os participantes. Por outro lado, a reflexão que conduzia sobre essas atividades foram importantes para a sistematização de saberes vivenciais e me conduziram à construção de novos conhecimentos sobre as experiências de formação. Pude a partir desse trabalho com os servidores religar diferentes saberes epistemológicos e metodológicos que me permitiram buscar, na pesquisa autobiográfica, um outro caminho de investigação. Pude estabelecer pontes entre minha história de vida e suas aprendizagens, entre suas histórias e maneiras de ser e estar no mundo com minhas preocupações teóricas e práticas. Em minha própria experiência, constatava que o ser humano torna-se ator e autor de sua própria formação quando se volta sobre si mesmo para pensar a sua experiência. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) destaca a importância da experiência socialmente acumulada e Tardif (2002, p. 39) ressalta que os “saberes brotam da experiência [e] são por ela validados”.

Nesse percurso, busquei compreender o impacto de uma formação experiencial no âmbito da prática jurisdicional. Sabemos que a formação superior em Direito por seu viés rígido e dogmático tende, de um modo geral, a separação entre cultura científica e cultura humanística, ciência e valores humanos, além da fragmentação dos saberes (GUSTIN, 2006). Encontrei significativas contribuições e recomendações para dialogar com essas práticas tão racionalista no *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, organizado por Jacques Delors (DELORS, 2003). O Relatório fundamenta sua visão da Educação para o novo século em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* e sugere novas práticas pedagógicas que permitam repensar a vida. Como componentes de uma educação de valores, essas práticas devem conduzir os indivíduos a compreender melhor a si mesmo, o outro e o mundo. É importante salientar que foram esses referenciais que subsidiaram a elaboração da proposta de reorganização do modelo educacional brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). As Diretrizes ressaltam os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da



sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido, a visão da formação torna-se mais abrangente, uma vez que acolhe as aprendizagens que se fazem na escola e fora dela. Daí a importância de se pensar a formação humana em sua complexidade o que justifica o uso de narrativas na formação como modo de favorecer a reflexão sobre as aprendizagens formais e informais. No entanto, ainda estamos longe de perceber os desafios que essas práticas colocam para o pesquisador-formador. Segundo Josso.

Escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente do procedimento adotado, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades, a partir de vários níveis de atividade e registros (JOSSO, 2004, p. 40).

O desafio posto é investigar caminhos que promovam uma educação para o “*aprender a aprender a Ser*”. O desafio, para mim, era repensar e reconstruir, por meio do trabalho autobiográfico, a formação continuada dos servidores públicos na Escola Judicial do TRT, em particular a dos Oficiais de Justiça Avaliador Federal, que representam uma parcela significativa dos profissionais que compõem o Poder Judiciário da Justiça do Trabalho.

## 2.4 O encontro com o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação

O fortalecimento do percurso desta pesquisa foi alimentado pelo ingresso como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação, conforme relatei em trabalho anterior (MENDONÇA, 2008). O meu objetivo era buscar aproximações entre as questões das práticas formativas em Escola Judicial com novas formas de investigação e tentar responder os desafios que essa prática colocava a partir do olhar acadêmico. Motivada para avançar na pesquisa (auto)biográfica, a fim de melhor compreender a formação continuada de profissionais em Escola Judicial, ingressei em 2009, no doutorado em Educação no PPGed-UFRN, vinculando-me desde então ao *Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação,*

*Auto.Biografia e Representações* (GRIFAR|UFRN-CNPq), criado, em 1999, e coordenado, desde então, pela Professora Maria da Conceição Passeggi, que assumiu comigo a direção das minhas pesquisas. As discussões nos Seminários de Pesquisa no PPGEd e as atividades realizadas pelo GRIFAR ampliaram meus conhecimentos e a minha compreensão sobre o movimento internacional da *pesquisa (auto)biográfica* e das *histórias de vida em formação*. Nas disciplinas ministradas por Passeggi, no PPGEd, realizamos um ciclo de estudos sobre o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, focalizando seus pesquisadores pioneiros. Inauguramos o debate com os textos de Gaston Pineau (2001; 2003; 2005; 2006a; 2006b) e pude, gradativamente debruçar-me sobre “*a reflexividade autobiográfica, entendida como a capacidade humana de apreender a vida dando-lhe forma e sentido*”, conforme define Passeggi, (2008, p. 16). E, dessa maneira, prosseguimos os debates com a primeira geração dos pioneiros, articulando seus estudos e propostas com o objeto de pesquisa de cada mestrando e doutorando. A participação em dois grupos de pesquisa que tomavam como ideias-chave a *corporeidade* (BACOR) e a *autobiografia* (GRIFAR) marcou um novo começo na busca de construtos teóricos e que me permitissem integrar saberes e práticas educativas, considerando o trânsito com temáticas que se cruzam e se complementam: reflexividade, narratividade, experiencialidade e dialogicidade.

Ancorando os estudos nas narrativas autobiográficas e na formação ao longo da vida, como proposto pelos pesquisadores que se filiam a esse movimento (PINEAU, 2003; 2005; 2006; JOSSO, 1988; 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006; NÓVOA, 1988; DOMINICÉ, 2008; PASSEGGI, 2008) e a autores como Larrosa (1996) que enriquecem essa perspectiva, foi necessário investir esforços para aprofundar e reinventar os espaços de práticas autobiográficas na formação na Escola Judicial.

Nesse itinerário, ressalto a oportunidade do doutorado-sanduíche, que realizei, em 2010.2, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-USP), no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD-NF-2008/CAPES) e do Projeto *Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização*, coordenado por pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação de Educação de três universidades: o Professor Elizeu Clementino de Souza, da UNEB, Professora Paula Perin Vicentini da FEUSP e a Professora Maria da Conceição Passeggi da UFRN. O objetivo do projeto é integrar os grupos de pesquisa cooperantes e permitir a cooperação interuniversitária em torno do estudo sistemático dos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica.

Durante o doutorado-sanduíche, explorei todas as possibilidades que me foram permitidas: participei do *Seminário Conhecimento, Compreensão e memória: experiências em*

*História Oral e cine-documentário*, organizado pelo Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO – USP). A Sessão de Abertura, que versou sobre o tema “História Oral e Testemunho”, contou com a participação da historiadora Anita Novinsky, professora da USP, e do professor José Carlos Sebe Bom Meihy, historiador, professor titular da USP e coordenador do NEHO-LEI/USP. O doutorado sanduíche proporcionou diferentes experiências de formação em outra universidade, ampliou meus conhecimentos e propiciou discussões enriquecedoras e a articulação com professores da USP e seus respectivos alunos. Retomo aqui um trecho da conferência da professora Anita Novinsky, que provocou em mim um misto de sedução e de encantamento, impulsionando-me a seguir avançando na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica:

A revelação vem através da alma, do coração, da emoção, do subjetivo do indivíduo. A interdisciplinaridade no campo da história oral é muito importante. Este método da história oral não é novo, mas antigo. A Bíblia traz a história social de uma época. O testemunho humano ganhou relevância depois da II Guerra Mundial. Nós temos memória e não podemos apagar esta memória. Um grande historiador judeu assassinado no regime nazista pediu: “Contai, contai...” Assim, o testemunho humano integra o método da história oral. (NOVINSKY, 2010, anotação pessoal da Conferência)

Nesse sentido, contar sua história de vida é muito mais do que fazer um simples registro, é dar testemunho vivo de acontecimentos históricos tal como eles são percebidos pelos indivíduos. Concordo com Passeggi (2010, p. 106) quando destaca que no “contexto de formação de adultos, as histórias de vida são concebidas como pesquisa e prática de formação que se realizam na coconstrução de sentido para o vivido.” E a autora ainda salienta que “como procedimento de formação, o seu uso não se confunde com que são adotados em História, Sociologia, Psicologia ou Literatura.”

Diante da dimensão humana que envolve a História Oral na área da Saúde, direcionei meus esforços para conhecer o movimento da História Oral, em São Paulo. Deste modo, participei do primeiro *Seminário do Grupo de Estudos em História Oral na Saúde* (GEHOS), realizado pelo Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde (CEHFI-UNIFESP), que reuniu pesquisadores, docentes e discentes interessados nas pesquisas em Ciências da Saúde por meio da História Oral. Pesquisadores do CEHFI apresentaram estudos em andamento sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa com História

Oral. Para Meihy e Holanda (2008), o objetivo da história oral é compreender para transformar,

A ação de transformar é mais do que registrar, explicar, pesquisar. [...] Toda a ação da história oral é transformadora desde a raiz e isso em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. (MEIHY; HOLANDA, 2008, p. 108).

É oportuno enfatizar que as pesquisas e ações realizadas pelo GEHOS vêm sendo amplamente divulgadas por meio do Banco de Memória e História de Vida da Escola Paulista de Medicina (BMHV), vinculada à Escola Paulista de Medicina (EPM-UNIFESP). Ainda em São Paulo pude trabalhar no Museu da Pessoa, que considera como importante fonte de pesquisa para este estudo. O Museu da Pessoa, em São Paulo, é uma organização da sociedade civil que atua para registrar, preservar e transformar em informação, histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. A partir de metodologias próprias, o Museu capta, organiza e edita conteúdos disseminados em publicações, programas de rádio e TV, exposições que se encontram no portal [www.museudapessoa.net](http://www.museudapessoa.net).

Na visita que realizamos em grupo ao Museu da Pessoa, conhecemos os programas nas áreas de memória institucional, educação, comunicação e desenvolvimento comunitário. O museu implementou cerca de 100 projetos de memória que visam a multiplicar e democratizar sua metodologia e seu acervo de mais de 10 mil histórias de vida.

Outra experiência significativa foi o encontro com a professora de Psicologia Social, Professora Ecléa Bosi, cuja disciplina sobre ‘Memória e Sociedade’ tivemos a oportunidade de participar no Programa de Pós-graduação de Psicologia da USP. Para Bosi (2003, p. 53), “a memória não é um repositório de lembranças e sim uma atividade do espírito, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”.

Foi com essa disposição de espírito que empreendi o movimento de descobertas sobre o tempo vivido do ‘doutorado sanduíche’. Nesta trajetória, destaco ainda o encontro com a Professora Rosa Maria do Prado Oliveira, psicóloga da Justiça Federal/SP, diretora do Núcleo de Saúde da Justiça Federal/SP, intermediado pela Professora convidada Vera Brandão, da PUCRS. As marcas desses encontros ficaram para mim como trocas de experiências, saberes e práticas a partir da pesquisa (auto) biográfica, em que pude conhecer

um trabalho próximo do que eu fazia em minha tese, e trocar experiências, receber críticas sobre meu trabalho com os Oficiais de Justiça Avaliadores Federais, nos Ateliês Biográficos de Formação Profissional.

A psicóloga Rosa Maria do Prado Oliveira, coordenadora de pesquisa na Justiça Federal de São Paulo, por meio da metodologia com o método (auto) biográfico, desenvolveu a “Oficina de Memória” com Oficiais de Justiça Avaliadores Federais da Justiça Federal de 1º Grau - SP. O objetivo foi resgatar e compreender os fatores de estresse no trabalho, a qualidade das relações estabelecidas na atividade e a carga mental do Oficial de Justiça Avaliador. Os temas geradores de discussão compreendiam situações da atividade do trabalho: Rascunho de si; Meu primeiro mandado; A penhora mais difícil; Quem sou eu – Oficial de Justiça; Os locais onde trabalho. De acordo com a análise dos relatos, a pesquisadora destacou as falas mais recorrentes sobre as condições de trabalho: “Quanto mais se trabalha, mais se aprende a lidar com as situações vividas”; “Meu dia de trabalho é sempre uma surpresa”; “Acho melhor não ir de carro, você pode voltar sem ele”. O resultado dessas Oficinas foi a minimização do estresse emocional, o aumento da autoestima e da segurança em si mesmo, que resultou numa maior participação da instituição com ações de promoção à saúde para esse público.

Consideramos as aproximações teóricas e metodológicas como ponto importante para dar continuidade a nosso diálogo. O uso das histórias de vida com os oficiais de justiça avaliadores federais, realizado na interface entre saúde e Educação, nos levou a desenhar atividades futuras para prosseguirmos dialogando. Um ano depois, o que era um projeto tornou-se realidade, pois compartilhamos nossas experiências de pesquisa-ação-formação com as narrativas biográficas no ‘II Encontro Norte-nordeste dos oficiais de justiça Avaliadores Federais’, que teve como temática “Saúde e Trabalho: desafios e possibilidades”, nos dias 17 e 18 de junho de 2011, na cidade do Natal/RN, lugar onde foi redigida a ‘Carta de Natal’ pelos oficiais de justiça em que externam a preocupação com o crescente adoecimento da categoria, decorrente das condições de trabalho, e a necessidade de ações efetivas de formação e de promoção da saúde, disponibilizadas pelo Poder Judiciário. Em seguida, fomos convidadas a participar do “III Congresso Brasileiro dos Serviços de Saúde do Poder Judiciário”, realizado de 09 a 11 de novembro de 2011, na cidade de São Paulo/SP. Na ocasião, integramos uma mesa-rendonda sobre o tema “*Oficina de Memória: uma estratégia de intervenção para qualidade de vida*”, na qual apresentei a experiência de pesquisa-ação-formação com a “*Oficina biográfica de formação profissional em Escola Judicial*” e o

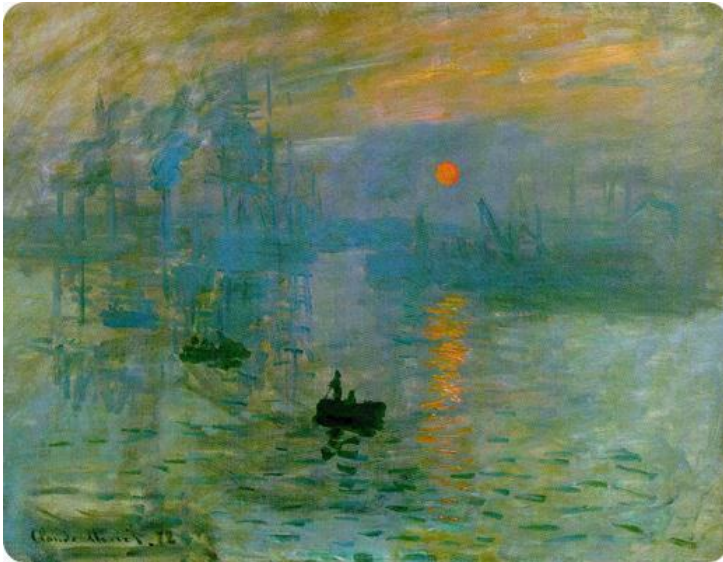
“Projeto: Portal de Memórias do TRT 21”, desenvolvidos em 2012, como resultado dos estudos do doutorado.

Retomando o percurso do ‘doutorado sanduíche’ na USP, como experiência fundante para o desenvolvimento desta tese, posso afirmar que a experiência contribuiu significativamente para pensar interlocuções, refletir sobre aproximações teóricas e metodológicas, alargando os olhares sobre os estudos e movimentos de busca inquieta e permanente como pesquisadora.

Após a experiência do intercâmbio acadêmico na USP, segui com os colegas da Base de Pesquisa da UFRN para outro intercâmbio, desta vez com o movimento francófono das histórias de vida e formação, no *Colloque International La Recherche Biographique aujourd’hui: enjeux et perspectives*, realizado no mês de maio de 2011, na Universidade de Lille (França). Esse encontro fortaleceu o diálogo e as reflexões sobre a pesquisa (auto)biográfica com pesquisadores de diferentes horizontes culturais, indicando seus desdobramentos práticos nos processos de formação. Além dos pesquisadores pioneiros, como Pierre Dominicé e Gaston Pineau, o Colóquio era organizado pelos pesquisadores Christine Delory-Momberger, da Universidade de Paris 13 e Christophe Niewiadomski, da Universidade de Lille, que dão continuidade ao trabalho dos pioneiros, e que defendem a perspectiva da pesquisa biográfica na França. O Colóquio contou com a participação significativa de pesquisadores brasileiros e deu provas da vitalidade das interfaces entre biografia e formação e nesse processo de desenvolvimento de um movimento internacional.

Narrar o experienciado é sempre um redimensionamento de significados, é uma interpretação de muitas outras interpretações e é assim que começo a colher os frutos e produzir o sentido para os caminhos que desenvolvi com a pesquisa (auto)biográfica no contexto das práticas formativas em Escola Judicial. Retornei ao meu ponto de partida e procurei historiar como cheguei às práticas socioeducativas em Escola Judicial, nessa caminhada compreendi minhas motivações para prosseguir meus estudos nesta pesquisa. Faço minhas as palavras de Cora Coralina quando afirma que: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeado, no fim terás o que colher”. Percebo que as sementes foram lançadas nesse caminhar, elas continuar a florescer, instigando um diálogo permanente e inacabado com as experiências adquiridas e novas possibilidades em devir.

## Capítulo 2



“Impression, soleil levant”, Claude Monet (1872)<sup>3</sup>

*“[...] me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que ‘treina’, em lugar de formar. [...] O aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez de raciocínio para responder àquela exigência”.*  
(Paulo Freire)

---

<sup>3</sup> Tradução: Impressão, nascer do sol – Amanhecer.

### 3 TESSITURAS TEÓRICAS DAS PRÁTICAS BIOGRÁFICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ESCOLA JUDICIAL

*“É preciso sublinhar a educadores e educadoras de boa vontade, mas equivocados, que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida.”*  
(Paulo Freire)

O caminho para introduzir práticas biográficas socioeducativas em Escola Judicial levou-me, por um lado, a concebê-las na perspectiva da formação ao longo da vida, como sugerem Alheit e Daussien (2006), a qual permite articular as aprendizagens formais, informais e não formais; por outro lado, inspirei-me no que afirma Paulo Freire, na epígrafe, ou seja, para criar condições que permitissem aos servidores federais, em formação, retomar *seus sonhos*, no cenário do trabalho, e transformar suas vivências existenciais e profissionais em experiências formadoras. O interesse maior era que essas práticas evidenciassem para o grupo a sua dimensão humana e não se reduzissem a meras técnicas de formação.

E nessa busca de conexões permitidas pelo uso de narrativas autobiográficas, compartilhadas no grupo reflexivo, encontrei na obra de Claude Monet - “Amanhecer” – que reproduzi na abertura deste capítulo, um modo de simbolizar o movimento diário do ato de aprender. Para Furlanetto (2007, p. 34), “o símbolo tem essa capacidade de lançar pontes, de construir túneis”. Assim, entendo que as histórias de vida contadas e recontadas representam, a cada versão, um novo “amanhecer”, simbolizando o desejo renovado de entrelaçar os sonhos e a vida.

Nesse direcionamento, considerei relevante, no primeiro momento deste capítulo, pontuar os sentidos da formação e daquilo entra em jogo quando ela se volta para adultos nas condições de formação em serviço. Esses aspectos serão considerados nos seguintes sibtens: 1. *Educação, aprendizagem e formação ao longo da vida*; 2. *Educação formal, não formal e informal*; 3. *Aprender a conhecer, conviver, fazer e ser*; 4. *O paradigma antropofomador: autoformação, heteroformação e ecoformação*; 5. *Subjetividades, intersubjetividades e processo de subjetivação: o sujeito singular-plural*; 6. *Os sentidos do trabalho para além do trabalho na formação de adultos*.



No segundo momento, contextualizo os programas e projetos da formação de adultos que orientam as Escolas Judiciais. O propósito é *pensar* as finalidades, estratégias e práticas socioeducativas, a partir do cenário de recomendações para a formação continuada de servidores no âmbito do Poder Judiciário Trabalhista Potiguar.

Concebo essas reflexões aqui partilhadas como dispositivos que permitem integrar e entender os aspectos epistemológicos e metodológicos da formação de adultos no campo deste estudo.

### 3.1 Interfaces e conexões teóricas da biografia educativa que se configuram no campo da formação de adultos

As interfaces e perspectivas teóricas que se configuram no campo da “formação ao longo da vida” nasceram das turbulências de uma crise paradigmática na qual se entrecrocavam antigos modelos educativos, norteados pela “educação bancária”, e os novos modelos em diferentes estados de gestação (PINEAU, 2005).

Ao realizar o levantamento histórico acerca do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação e situar esse novo modelo de formação, Pineau (2006) destaca três períodos de sua evolução. O primeiro corresponde a um *período de eclosão* (1968-1980), “caracterizada por uma mudança na maneira de ensinar, trabalhar e viver e mesmo de pensar” (PINEAU, 2006, p. 341), à emergência das Ciências da Educação e do campo de formação permanente inaugurada na Europa; seguido de um *período de fundação* (1980-1992), em que se consolida o movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação* pelos pesquisadores pioneiros; finalmente, um *período de construção paradigmática* (1992-2003) em que se diversificam as abordagens epistemológica e metodológica com as histórias de vida.

No entanto, o que permanece como uma constante ao longo dessa evolução, como afirmam Pineau e Le Grand (2010, p. 170), “é a emergência de um verdadeiro sujeito crítico empenhado em elucidar as questões de poder e em agir”. Os autores lembram ainda que “Nessas lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir a vida”.

Nesse direcionamento e para situar a construção epistemológica e metodológica que embasa os temas desta tese, é oportuno destacar com Dominicé (2006, p. 355), um dos

autores que se dedicou a introduzir no campo da formação de adultos a *biografia educativa*, que considera a vida adulta em sua globalidade, os questionamentos por ele levantados quanto à desproporção entre o que as práticas biográficas pedem ao adulto e a “falta de recursos que os adultos possuem para conduzir sua vida”.

Eu questiono com base no trabalho de biografia educativa, realizado há mais de 15 anos, a desproporção que existe entre os suportes intelectuais e técnicos oferecidos na formação contínua e a falta de recursos que os adultos possuem para conduzir sua vida. Os meios tecnológicos de acesso à informação, postos à disposição de uma ampla população adulta pela sociedade, dita do conhecimento, não mudam nada essa constatação. A maior parte dos adultos está em busca de referências que deem sentido à sua vida, em um universo cultural no qual eles são confrontados pelos modelos ultrapassados de sua educação e como que precipitados para o futuro em um funcionamento social ao que eles não conseguem aderir (DOMINICÉ, 2006, p. 355).

É evidente que na sociedade dita do conhecimento a “busca de sentido” para o que se faz, sobretudo no mundo do trabalho, torna-se cada vez mais difícil pela ausência de pontos de referências que permitam conexões salutares entre os sonhos e a vida. A luta pela vida, marcada pela celeridade e a produtividade, refreia a reflexão e reduz os momentos de retorno sobre o si e sobre o que se faz da vida. Torna-se portanto um desafio buscar caminhos possíveis para conduzir práticas de formação com adultos à luz dos horizontes biográficos.

O que encoraja o pesquisador no enfrentamento desses desafios são os trabalhos que vêm sendo conduzidos com narrativas biográficas e autobiográficas, tanto considerando-as como método de pesquisa, quanto como prática de formação. Na tentativa de dar unidade à diversidade das diferentes perspectivas fiz algumas opções pelos autores com os quais pude manter um diálogo mais próximo de minhas convicções. Para este estudo, retomo os trabalhos de Dominicé (2000, 2008, 2010); Pineau (2006, 2010); Pineau e Le Grand (2012); Josso (2004, 2006, 2010); Delory-Momberger (2006, 2008, 2010, 2012); Chené (2010); Ferrarotti (2010); Passeggi (2008, 2010, 2011, 2012).

Passeggi (2008) considera que os múltiplos processos implicados nas narrativas autobiográficas, produzidas como práticas de formação, sugerem incontáveis temas de pesquisa. Segundo a autora,

Os processos de textualização, retextualização da vida, sugerem temas de investigação sobre sua materialidade, suas esferas de produção e recepção [...] Entram aqui em jogo: a memória e o esquecimento no processo de reflexão; a construção de identidade; a interação com o outro e com a esfera social na qual a escrita de si se realiza; o papel da linguagem e suas condições de produção na constituição da consciência histórica; a relação com a esfera social na qual e para qual se escreve; a subjetividade; intersubjetividade; textualização e retextualização; intertextualização; interpretação etc., etc., etc. (PASSEGGI, 2010, p. 124).

Os trabalhos de Passeggi (2010) sobre os princípios epistemológicos e os direcionamentos da pesquisa (auto)biográfica me permitiram organizar alguns conceitos que me pareceram mais pertinentes para o meu trabalho. Para Passeggi (*idem*) a pesquisa (auto)biográfica tem dois grandes eixos: o que utiliza as narrativas como fonte de pesquisa e o que as utiliza como prática de formação. Cada eixo sugere dois direcionamentos da pesquisa, quais sejam: no primeiro eixo: as pesquisas sobre os métodos e os modos de narrar; no segundo eixo: as pesquisas sobre a formação de si e a formação do formador.

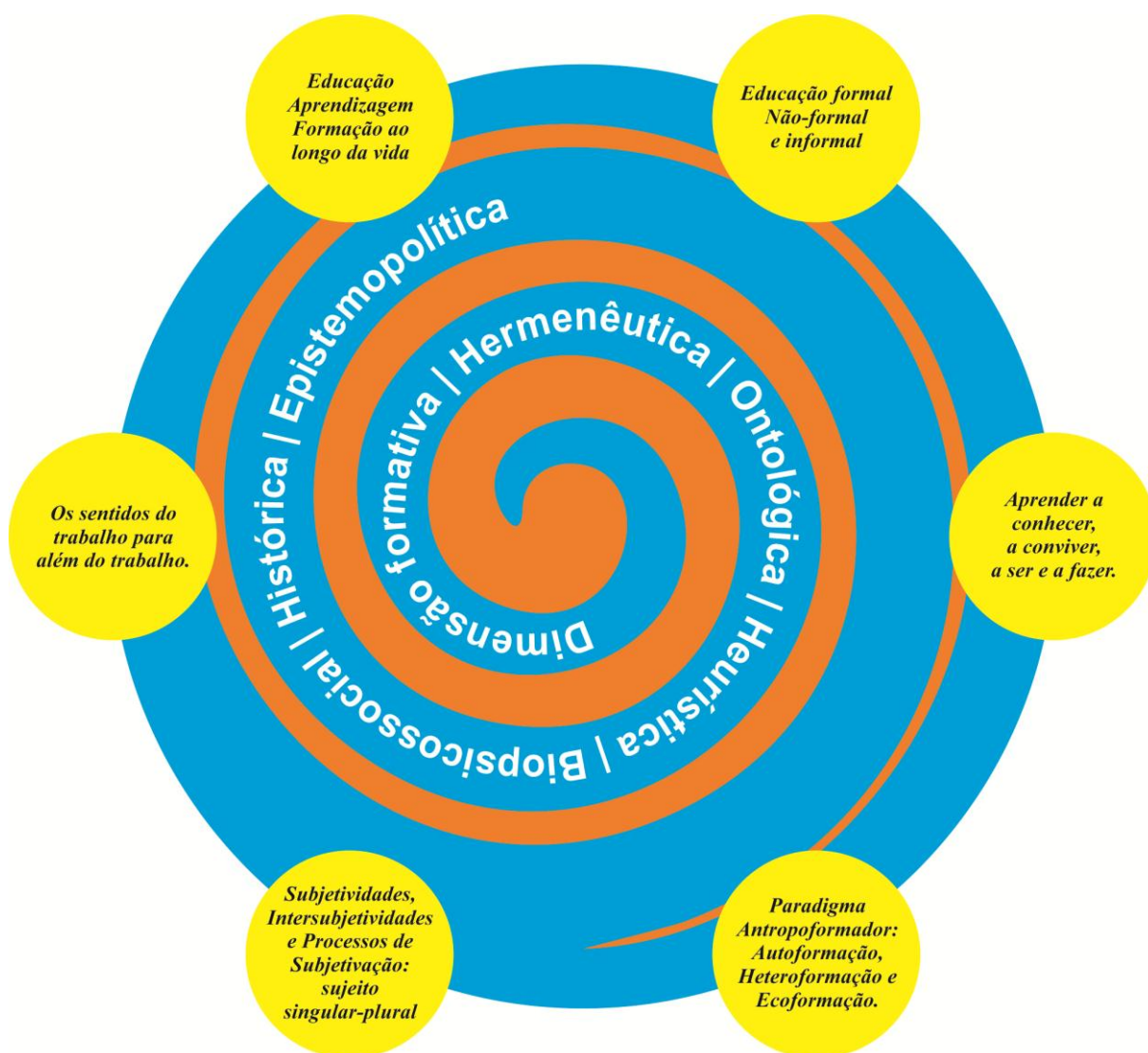
Com base nesses eixos e direcionamentos deparei 06 (seis) dimensões que permitem reunir os conceitos que nortearam a proposta de trabalho com práticas biográficas socioeducativas na Escola Judicial, a saber:

1. *Dimensão formativa*: referente ao propósito do conhecimento de si, mediante os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação;
2. *Dimensão hermenêutica*: relativa às atividades de interpretação do vivido, de busca do sentido ao refletir sobre as experiências e ao narrar sobre elas;
3. *Dimensão ontológica*: concernente ao ato de narrar como um fenômeno antropológico, trata-se aqui de focalizar a condição humana do sujeito como narrador-autor-ator de sua história;
4. *Dimensão heurística*: relacionada aos conhecimentos adquiridos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os contextos de aprendizagens nos processos de narrar sua própria história (autobiografia), de ler ou escutar a história do outro (heterobiografia);
5. *Dimensão biopsicossocial*: vinculada à promoção do cuidado de si, do outro e do ambiente no processo de atribuir sentido ao vivido;
6. *Dimensão histórica*: concernente ao acesso à própria historicidade e à historicidade dos processos de aprendizagem, assim como ao reconhecimento da memória individual e coletiva nas narrativas autobiográficas;

7. *Dimensão epistemopolítica*: constituída pelo processo de autonomização e emancipação dos sujeitos mediante a reflexão autobiográfica.

O contexto de formação profissional de oficiais de justiça, no qual se desenvolveu este estudo, levou-me a considerar as atribuições relacionadas ao cargo e sobremaneira o caráter das atividades externas por eles desenvolvidas na execução de mandados e atos processuais junto à sociedade. Essa é uma das características intrínsecas dessa profissão, que conduz ao enfrentamento de experiências marcadas pela adversidade da situação de execução de ordens judiciais, envolvendo o Oficial de Justiça, na condição de representante do TRT, e a jurisdicionado, assim como a família. Essas situações foram consideradas enquanto um campo aberto às possibilidades de aprendizagens. As práticas das narrativas de vida e do grupo reflexivo deveriam, portanto, lançar luzes sobre os processos de formação continuada nesse cenário de trabalho de modo que os participantes pudessem refletir sobre saberes tácitos adquiridos ao longo da vida no exercício da profissão, e transformá-los em conhecimento suscetíveis de contribuir para um melhor enfrentamento das situações impostas pela profissão.

A Figura 05 reúne, sob a forma de uma espiral, as 07 (sete) dimensões das práticas biográficas socioeducativas e os (06) seis aspectos da formação que organizaram a pesquisa sobre as narrativas autobiográficas e o grupo reflexivo na Escola Judicial.



**Figura 5** - As dimensões das práticas biográficas socioeducativas e suas conexões com as aprendizagens, a formação e o trabalho

Elegi mais uma vez a figura da espiral para simbolizar as interfaces entre biografia e educação e as tessituras teóricas que busco nesta tese, mas busco, ao mesmo tempo, simbolizar o processo de expansão contínuo das aprendizagens, promovido pelas práticas biográficas socioeducativas na formação continuada. A dimensão epistemopolítica, que se encontra na parte mais aberta da espiral, representa um ponto de transição para retomar em seguida a dimensão formativa que se encontra no centro da espiral, simbolizando a continuidade permanente do ato de aprender.

Os itens, a seguir, retomam os seis aspectos da formação e as vertentes teóricas que embasaram minhas reflexões e guiaram este estudo, na tentativa de contextualizar o

marco conceitual do paradigma com as práticas biográficas socioeducativas na formação profissional.

### **3.1.1 Educação, aprendizagens e formação ao longo da vida**

Segundo Alheit e Dausien (2006), a utilização dos conceitos de educação, aprendizagem e formação ao longo da vida apresentam-se de forma imprecisa em grande parte dos trabalhos no campo da pesquisa educacional. No artigo “Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida”, os autores apresentam um inventário acerca dessa discussão. Ao realizarem uma análise crítica das condições do quadro social da educação ao longo da vida, lançam o conceito de *aprendizagem biográfica*, considerando a abertura de pesquisas sugerida por essa nova expressão, como tentativa de reconfigurar um duplo ponto de vista, a saber: em primeiro lugar, do ponto de vista das políticas de formação, vinculado às novas condições do mercado de trabalho, diante da mutação dos saberes provocados pelas redes de interação e comunicação virtual; em segundo lugar, do ponto de vista essencialmente pedagógico, concernente à aprendizagem biográfica, relacionada aos processos de formação em que entra em jogo a historicidade da experiência dos aprendentes. Alheit e Dausien (2006) ressaltam, então, a necessidade de elucidação dos conceitos de educação, formação e aprendizagem, considerando a formação como processo biográfico.

Na dimensão vivida, a aprendizagem está, assim, sempre ligada ao contexto de uma biografia concreta. Por outro lado, é também a condição ou o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, podem se desenvolver e se transformar. Sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190).

Situar a capacidade de a pessoa educar-se como sujeito da história no âmbito do debate sobre a formação de adultos, constituiu um legado do pensamento freiriano. Com esse propósito, Freire (1996) procurou situar a formação a partir da historicidade dos sujeitos e defendeu uma prática educativa em favor da autonomia dos educandos, como sujeitos na produção do saber, ressaltando que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25, grifos do autor). Essa concepção de formação permite a tomada de consciência de si mesmo e do meio que o envolve para desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e da comunidade. Freire (1987), em sua prática político-pedagógica, se opõe a um paradigma de educação que busca domesticar as consciências, para adaptá-los ao mundo.

Nóvoa (2010, p. 166, grifos do autor) defende que o “conceito de **reflexividade crítica** deve assumir papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos”. E, destaca o movimento das histórias de vida e o método (auto)biográfico como fundante da autoformação que teve início com os trabalhos de Gaston Pineau, a partir da década de 80.

Esse direcionamento reflete no posicionamento de natureza política, assumido pela Comissão da UNESCO a partir das diretrizes do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, intitulado “Educação um tesouro a construir”, organizado por Jacques Delors (2006), que se volta essencialmente para contribuir com o desenvolvimento humano sustentável, compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia (DELORS, 2006).

No Relatório, o termo educação ao longo da vida “torna-se assim para todos nós, como um meio que permite chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e o exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, *idem*, p. 90).

Desde a publicação desse documento, o tema da educação ao longo da vida contribuiu para um amplo debate, provocando impactos dinâmicos associados à cultura pós-industrial no final do século XX como um instrumento de aprendizagem autogerida, sob a forma de trocas permanentes e gestão organizada do saber. Logo, a questão central não é mais saber como uma determinada matéria pode ser ensinada, mas quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagens pelos próprios aprendentes, conforme afirmam Alheit e Dausien (2006).

O propósito da formação ao longo da vida é elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos pela atividade biográfica. Isso corresponde ao que Dominicé (*ibid*) propôs no trabalho reflexivo sobre a história de vida que deve estar centrado sobre o que vai nos permitir aprender a crescer. Nesse sentido, o autor propõe a noção de *formabilidade* como a capacidade de mudança, postulada nos procedimentos de formação pela prática socioeducativa das histórias de vida, os quais repousam sobre o reconhecimento das experiências formadoras e da formação como estrutura da existência (DOMINICÉ, 2008, 2010).

Concordando com Pierre Dominicé, Delory-Momberger (2008, p. 106) afirma que “o conceito de educação ao longo da vida abrange, potencialmente, uma profunda renovação da concepção de formação e de aprendizagem. Um primeiro aspecto atinge a temporalidade da formação e, por meio dela, a temporalidade biográfica em seu conjunto”.

A partir dessas considerações, a expressão “formação ao longo da vida” assenta-se na valorização das aprendizagens decorrentes das experiências de vida, que passam a se constituir como um ponto de partida para a aquisição de novos saberes, no processo de conscientização histórica do humano no ambiente do trabalho.

### 3.1.2 Interfaces entre educação formal, não formal e informal

Ao analisar a historicidade da condição humana, Freire (1996, p. 33) defende que “*ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*”. Nesse sentido, considero relevante ressaltar o respeito aos saberes advindos das experiências adquiridas no contexto do trabalho e a necessidade de buscar as interfaces entre a educação formal, não formal e informal como aporte teórico-metodológico das práticas biográficas socioeducativas e dos processos de formação continuada em Escola Judicial.

Com base na experiência do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti (2005) apresentou alguns elementos que elucidaram nossas reflexões acerca dessa temática. Argumenta o autor (idem) que a *educação formal* corresponde ao processo educacional centralizado no currículo, nas estruturas hierárquicas e burocratizadas, desenvolvido nas instituições regulares de ensino e formação, resultando na aquisição dos diplomas e das qualificações profissionais. A *educação não formal*, determinada pelos sistemas de órgãos fiscalizadores, decorre das ações realizadas fora dos sistemas formais, comumente realizadas no trabalho, na comunidade, na vida associativa entre outros. Esse processo é mais difuso, menos hierárquico e menos burocrático, pode ter duração variável e conceder certificados de aprendizagem. A *educação informal* é resultante das situações mais amplas da vida e frequentemente não é considerada.

Para Gadotti (2005), toda a educação é, de certa forma, intencional, mas o cenário pode ser diferente ao considerar as categorias espaço e tempo. A categoria **espaço** é tão importante quanto a categoria **tempo**. O espaço da escola, da cidade, da rua, da igreja é marcado pela intencionalidade. Segundo Gadotti (2005, p. 3), “O tempo da aprendizagem na



educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal e informal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços”.

A partir do conceito de “educação ao longo da vida”, difundido pelo Relatório da UNESCO, ocorreu um alargamento de horizontes permitindo englobar as categorias de espaço e tempo. Ao reconhecer a importância das aprendizagens não formais e informais no processo de formação ao longo da vida, focalizou-se a necessidade de considerar a complementariedade entre os três tipos de aprendizagem no domínio da formação. “Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos” (GADOTTI, 2005, p. 3).

Para Alheit e Dausien (2006, p. 186),

No nível da experiência biográfica, as distinções analíticas entre aprendizagem formal, não formal e informal não são operatórias. A biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de *empilhamento* da experiência vivida, os domínios das experiências vividas que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular. Essa capacidade de o sujeito perlaborar a experiência vivida pode ser refletida no conceito de *biograficidade*.

Pires (2002, p. 56) coloca este debate na seguinte esfera: “é necessário um esforço acrescido de mudança, o que põe em causa por um lado, o estatuto dos sabers (saberes científicos, acadêmicos, profissionais, experienciais) e a relação das pessoas com o saber (saberes construídos, saberes transmitidos)”.

Diante do exposto, onde novos espaço-tempos de informação e informalidade se impõem à reflexão sobre a formação ao longo da vida, eles ganham a atenção e o reconhecimento na pesquisa educacional. O movimento das histórias de vida em formação “reabilitam a dimensão histórica do sujeito, restituindo-lhe o direito de contar as histórias de sua vida cotidiana” (PENA, 2009, p. 60), bem como articulam outros esboços capazes de responder às exigências de novas práticas socioeducativas.

Nesse sentido, Dominicié (1988, p. 140) ressalta que

Já não se trata de aproximar a educação da vida, como na perspectiva da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida

Portanto, o diálogo com esses novos direcionamentos propiciados pelos desafios de conceber a “formação ao longo da vida”, em educação, me ajudou pensar em conceber os “Ateliês biográficos de formação profissional”, como espaço-tempo em que se elabora e se partilham as narrativas das experiências vividas no grupo reflexivo, de modo a que os participantes se sensibilizem para outros modos aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

### **3.1.3 Educação para aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer**

Pensar na formação de adultos com as práticas socioeducativas das histórias de vida é afiançar, considerar e resgatar as experiências vividas ao longo do curso da vida em seus diferentes modos de conhecer, aprender, ser e conviver.

Convém destacar que o debate envolvendo esses direcionamentos realçados acima foi impulsionado, como mencionei anteriormente, pelo *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (UNESCO, 2006). O propósito essencial do Relatório volta-se para a condição humana, com a intenção de ultrapassar as tensões e os desafios no plano educacional, econômico e social, assumindo grande importância pela comissão no investimento de esforços para o “aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (DELORS, 2006, p. 19).

Assim, essas recomendações do Relatório da UNESCO reafirmam o compromisso das práticas socioeducativas das histórias de vida em formação, concebendo-as como um processo que envolve o outro em sua condição humana. É também um pensamento grávido da visão dos processos de formação que ocorre no coletivo, uma abertura ao outro, permeada pela solidariedade, em que todos estamos incluídos numa rede de integração e não de exclusão. Essa perspectiva revela que cada indivíduo participa do mundo do outro e que nossos mundos estão imbricados, acoplados uns aos outros (MORAES, 2004).

Tais referências se articulam com o objeto de estudo desta tese à medida que ampliam a compreensão das experiências do adulto no ambiente do trabalho e aportam no cenário de práticas socioeducativas por meio das narrativas autobiográficas em grupos reflexivos. Pereira (2005) observou que o trabalho dos Oficiais de justiça é mediado tanto pelas condições estruturais do sistema judiciário (volume de serviço, prazos, deficiência de recursos, entre outras) como também pela qualidade emocional dos contatos interpessoais estabelecidos durante o cumprimento dos mandados.

Portanto, para introduzir na Escola Judicial a abordagem (auto)biográfica, passei a destacar o *aprender a ser e conviver* no exercício de reflexão com os Oficiais de justiça, articulados com o *aprender a conhecer e a fazer*, considerando-os como sujeitos sociais, críticos, criativos, reflexivos e autônomos. Meu propósito era o de expandir o conhecimento reflexivo de si e de suas próprias habilidades para sua atuação nas práticas jurisdicionais, diante do enfrentamento das situações adversas e de vulnerabilidades, tanto no cenário do trabalho interno quanto externo, de reações imprevistas dos jurisdicionados que tentam subterfúgios e dificultam o cumprimento das diligências.

Assim, amparada por esses referenciais teóricos, voltei-me para uma concepção da aprendizagem como em atividade realizada pelo sujeito em processos interativos e recorrentes ao meio, do qual fazem parte outros sujeitos (MORAES, 2004). Dessa maneira, é relevante destacar o que entendo, aqui, por *aprender a conhecer, fazer, conviver e ser*.

O *aprender a conhecer* supõe o exercício da atenção, da memória e do pensamento, os quais implicam duração e aprofundamento de apreensão no modo como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais no processo de construção de si mesmo na interação dialética entre ação e reflexão, pensamento e linguagem, indivíduo e sociedade.

O *aprender a fazer* corresponde à busca de um compromisso pessoal, que se apoia na representação de si mesmo como agente de mudança, com qualidades para comunicar, potencialidades de realização individual e com os outros, capacidade para gerir e resolver conflitos, numa perspectiva de solidariedade e ética.

O *aprender a conviver* consiste no viver igualitário, na possibilidade de compartilhar objetivos e projetos comuns, assumir de modo sereno a cooperação e a colaboração com outros membros do grupo, ter amizade, empatia e reconhecer o outro na sua singularidade e pluralidade.

O *aprender a ser* é o princípio fundamental da educação para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e

responsabilidade pessoal, espiritualidade e racionalidade, capacidade de autonomia e senso crítico, compreender a complexidade e as potencialidades humanas.

Esses pressupostos harmonizam-se com a abordagem (auto)biográfica no cenário da formação de adultos e se articulam com a perspectiva desta pesquisa, possibilitando abertura para a escuta das vozes dos participantes desta investigação e conhecer os saberes sobre as experiências formadoras nos grupos reflexivos.

Como mais uma matriz de pensamento para este trabalho, tomo como referencial o paradigma antropoformador, para *pensar* a complexidade das práticas socioeducativas pela abordagem das histórias de vida, conforme segue adiante.

### **3.1.4 Paradigma antropoformador: autoformação, heteroformação e ecoformação**

O termo “antropoformador”, proposto por Gaston Pineau (2005, p. 110), corresponde à “formação do humano”. Etimologicamente, é o ser humano em formação ou é a formação do humano, criando ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica e transdisciplinar. O paradigma antropoformador, segundo Pineau (*idem*) se inscreve na perspectiva das histórias de vida em formação e retoma o questionamento da construção identitária e subjetiva do indivíduo social. Ele articula no humano a singularidade, a sociabilidade, a idealização e a universalização na formação da pessoa, colocando o movimento sistêmico em relação com o do pensamento complexo.

Nesse direcionamento, os conceitos de *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação* correspondem a totalidade dos movimentos formadores da pessoa nas suas relações com o outro (*heteroformação*), com a totalidade do meio ambiente (*ecoformação*) e consigo mesma (*autoformação*). Para Pineau (2005 p. 110), uma antropoformação se realiza “em dois tempos (formações formal e informal) e três movimentos (formação pessoal, social e ecológica)”. Nesse sentido, o paradigma pressupõe uma grande abertura para todos os setores da vida. Por outro lado, o conceito de antropoformação foi elaborado para dar conta dos movimentos de socialização, ecologização e personalização, vinculados à formação permanente, focalizando as relações consigo, com outras pessoas, o mundo e a natureza, o “habitat”.

O enfoque do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, amplamente difundido em países de língua francesa no âmbito da formação permanente, teve

como principal meta a valorização das experiências pela tomada de consciência de sua realidade, proporcionando ao sujeito despertar para a força da autoformação, como uma nova unidade ecológica.

As reflexões de Pineau no artigo “Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural”<sup>4</sup> oferecem caminhos para pensar a autoformação, a heteroformação e a ecoformação como conceitos centrais das práticas socioeducativas das narrativas autobiográficas e do grupo reflexivo que me propus investigar nesta tese.

Para Galvani (2002, p.1),

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

Dentro desse referencial teórico, Galvani (2002) desenvolve o conceito do “auto” esclarecendo a pluralidade dos níveis de consciência reflexiva embutidas no prefixo “autos”. Nesse sentido, utilizo-me dessas reflexões para compreender o sentido do prefixo “auto” no termo “autobiografia”. Na perspectiva de Galvani, é possível considerar três níveis de consciência reflexiva em palavras compostas por “*autos*” (autoconhecimento, autoanálise, autoavaliação, autoconceito....), nesse sentido elas supõem diferentes níveis de realidade e interação do sujeito consigo, com o outro e com o ambiente, permitindo uma exploração intersubjetiva e transcultural das narrativas autobiográficas, ou autorreferenciais, escritas na primeira pessoa (eu).

Conforme Galvani (2002, p.3),

Não é possível pensar a autoformação sem articular o acolhimento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva. Sem essa articulação, só existiriam acoplamentos reflexos e condicionamentos sem nenhuma possibilidade de automização do sujeito. A autoformação se declina então em três processos de retroação: retoração de si sobre si (subjetivação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização).

---

<sup>4</sup> Texto de autoria de Pascoal Galvani (s/d), pesquisador do Laboratório de Ciências da Educação e da Formação, na França, no qual trabalhava com Gaston Pineau.

Percebe-se então a importância de se pensar em processos subjetivos e intersubjetivos de formação do humano, em que, sem descuidar-se dos conhecimentos práticos e teóricos a adquirir, sejam tomadas como ponto de partida para discussões e reflexões, esses três níveis de retroação que passam a se constituir em ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos e procedimentos nas práticas socioeducativas.

### **3.1.5 Subjetividades, intersubjetividades e processos de subjetivação: o sujeito singular-plural**

Percorrendo os direcionamentos epistemológicos e metodológicos no domínio da formação de adultos, compreendo a dimensão subjetiva das narrativas autobiográficas, no movimento dialético entre subjetividade e objetividade, pois ele permite focalizar a dimensão histórico-cultural dos sujeitos e o compromisso de superação das adversidades e de transformação do entorno social, visando melhor qualidade de vida e solidariedade humana. Essa articulação dialética implica a dimensão singular e plural do todo que constitui a realidade, ou seja, nela “estão imbricados um no outro, não se confundem e nem existe isoladamente, por isso, não são apreendidos separadamente”, como afirma Kahhale e Rosa (2009, p. 31).

A noção de “ao longo da vida” traz consigo esse caráter histórico, marcado pela temporalidade da pessoa em formação. A formação da pessoa começa ao nascer e se prolonga ao longo de sua existência, acompanhando suas mudanças bio-psíquica-social assim como as mutações sociais e econômicas decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia com amplas repercussões sobre o mundo do trabalho. A mobilidade social depende dessa capacidade de continuar se formando e autotransformando o seu saber, atualizando permanentemente o que se aprendeu.

As reflexões dos sujeitos sobre suas vidas passam a ser vitais para a sua auto(trans)formação permanente. As narrativas têm como estatuto particular e controverso a condição de indicadores e operadores de unificação vital de autoprodução da vida, o que implica dialeticamente um processo de subjetivação, de tomada de consciência, mas também de socialização, de autoposicionamento (PINEAU, 2003). Essa perspectiva traz igualmente com ela o reconhecimento social da validade objetiva das palavras subjetivas. Nesse sentido,

o Ferrarotti (2010, p. 36), no domínio da Sociologia assume a defesa do “método biográfico pretende atribuir à **subjetividade** um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis.” No entanto, explica Ferrarotti (2010, p. 45), o indivíduo é universal por sua práxis sintética, pois ele “singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social”. Para Ferrarotti, o indivíduo é a reapropriação singular do universal, por essa razão afirma que o indivíduo é *singular-plural*, pois podemos reconhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual, a qual “não somente reflete o social, mas apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (*ibidem*, p. 44).

A concepção do indivíduo singular-plural tem contribuído para a compreensão e expansão dos estudos sobre a reflexividade autobiográfica, inaugurada por Wilhelm Dilthey (1833-1911), que colocou o modelo hermenêutico no centro do paradigma compreensivo das Ciências Humanas e Sociais. Mas, essa perspectiva permite, igualmente, aproximações promissoras no terreno dos estudos sobre a(s) identidade(s) e a subjetividade na pesquisa educacional.

No artigo “Processos de constituição de subjetividade e autobiografia: contribuições da perspectiva sócio-histórica”, Tereza Cristina Rego (2010) aprofunda os temas da subjetividade e da construção do eu, como entidades socioculturais e psicológicas, evidenciando o papel da memória, da cultura e das narrativas autobiográficas nessa dinâmica. A noção do sujeito-plural é vista por Rego (2010) por um outro viés. A autora se inspira no estudo de Bakhtin (1992) sobre a *polifonia* para destacar que a narrativa do sujeito sobre si mesmo não deve ser entendida como a expressão de um discurso solitário e individual, pois outras vozes se incorporam ao discurso do narrador. O sujeito está assim atravessado pelos discursos que o constituem como pessoa social e historicamente situada, o que permite chamar a atenção para a multiplicidade de *vozes* e para a intertextualidade envolvidas na construção da memória.

Rego (2010), apoiando-se ainda na perspectiva desenvolvida por Vygotsky sobre os processos psicológicos superiores, defende os relatos autobiográficos podem representar um recurso metodológico profícuo, pois

Eles permitem que nos aproximemos do caráter fragmentário e dinâmico da subjetividade, bem como dos momentos contraditórios de sua constituição. Por meio das narrativas é possível compreender ainda não somente o modo como o sujeito interpreta e dá sentido à sua trajetória individual, mas

também a pluralidade de percursos individuais no interior de processos mais amplos da história e da cultura (REGO, 2010, p. 9).

Furtado (2002), ao tratar da subjetividade coletiva, alinha-se a essa noção de pluralidade quando chama a atenção para o erro de se considerar o corpo social como um corpo homogêneo e produtor de um campo único de subjetividade social. Para o autor, a constituição da subjetividade coletiva é dinâmica flexível, em permanente metamorfose, sempre influenciada pelo processo histórico. Ainda de acordo com Furtado (2002, p. 90), “Essa construção subjetiva não ocorre de um momento para o outro, mas vai sendo elaborada lentamente”.

Para Josso (2004, p. 37), a formação trata das experiências ao longo das quais formam e se transformam as identidades e a subjetividade da pessoa que narra sua história. A noção de identidade tem provocado incontáveis discussões acerca da constituição do indivíduo considerando-se o que é único e permanece no tempo e o que se transforma ao longo da vida e conforme o lugar a partir do qual a pessoa interage.

Nesse sentido, destaco aqui a noção de “identidade narrativa”, proposta por Paul Ricoeur (1994), no final do terceiro tomo da trilogia *Tempo e Narrativa*, por considerar que é a que melhor contempla a perspectiva adotada nos estudos sobre as narrativas e as escritas de si como um ato autopoiético. Ricoeur retoma a questão polêmica da permanência do ser (*idem*) e de sua impermanência (*ipse*) no tempo pelo viés da narrativa de si, produzida por escrito. Para o autor, a *identidade narrativa* é o tipo de identidade à qual um ser humano acede graças à mediação da função narrativa. Sua tese, ancorada numa dimensão ética, defende que o *si mesmo* se constitui na relação com a alteridade. A apropriação de si mesmo pela narrativa das experiências vividas só se torna possível porque o texto adquire uma autonomia com relação ao próprio autor, que ao se reler se vê projetado *como um outro* no mundo criado pelo texto. De modo que o *si mesmo* (*ipse*) se constitui pela reflexão do eu mesmo (*idem*) na construção do enredo da história que dá coerência e forma ao que antes não tinha. O *si mesmo* seria portanto o eu mesmo examinado, reconstruído, refletido na obra e pela obra. É evidente que essa síntese, por demais esquemática, apenas se aproxima da complexidade inerente a questões inesgotáveis: o conhecimento de si (Quem sou eu?). Inquietação e apelo ao homem introduzido na cultura ocidental desde tempos imemoriais, como nos lembra Pineau e Le Grand (2012) ao retomar a inscrição no Oráculo de Delfos: *Conhece-te a te mesmo e conhecerás os deuses e o o universo*.



Jerome Bruner e Susan Weisser (1995, p. 145), inspirando-se nos estudos de Ricoeur, defendem que é pela autobiografia que nos situamos “no mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente, com a cultura mais ampla”. O sentimento de pertencimento que aflora no retorno sobre si mesmo é o que permite a Bruner e Weisser (1995, p. 149) falar da “invenção do ser”, mediante as narrativas autorreferenciais. Os autores concordam com a perspectiva ricoeuriana ao afirmar que a autobiografia “transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos ‘conhecer’ a vida de alguém. O processo de textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação”. Ao narrar sua vida o sujeito realiza um movimento hermenêutico, mediante o qual toma distância de si e se reinventa. Por essa razão, para Ricoeur (1994), o si mesmo é o eu refletido, que realizou sobre ele próprio um trabalho hermenêutico, de interminável interpretação e reinterpretação.

Os estudos da psicóloga Luciane De Conti acerca da narração da experiência de si e o trabalho de formação da pessoa apontam que o sujeito, ao realizar uma reformulação subjetiva da experiência e das diferentes configurações da imagem de si, a partir das narrativas, se reconhece para “compor um senso do eu, de identidade” (DE CONTI, 2010, p.70).

Paulo Freire (1987, p.37) adverte que “confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente interação”. As dimensões subjetivas estão, portanto, em consonância com as bases materiais que as engendram e têm como referência o processo histórico do desenvolvimento das forças produtivas. Acácia Kuenzer (2009, p. 183) assegura que:

Nesse sentido, o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

Na formação dos oficiais de justiça, na Escola Judicial, apoiei-me nessas referências teóricas para tomar as narrativas autobiográficas como uma prática soioeducativa que favoreceria esse trabalho de reflexão sobre si mesmo como sujeito singular-plural. O

propósito era de que pudessem identificar as articulações entre a dimensão social e individual constitutiva da identidade profissional e pessoal, bem como pudessem atentar para as múltiplas *vozes* que perpassam sua própria voz, ao narrarem suas experiências, na tentativa de compreender as escolhas e os itinerários percorridos ao longo de suas vidas.

Como afirma Kuenzer (2009, p. 184),

O homem é o único ser na natureza capaz de pensar sua ação, de concebê-la anteriormente à sua execução a partir de fins determinados, o trabalho se consitui como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre a consciência e o mundo da produção, concebidos não como dois polos opostos, mas como os contrários da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva, compreendida por sua vez não abstratamente, mas como atividade real, material.

### **3.1.6 Os sentidos do trabalho na formação de adultos**

A vida do adulto está povoada de narrativas sobre o trabalho. Contando e recontando suas experiências profissionais, os adultos vão construindo relações de companherismo com os pares, dando sentido, ou negando o seu pertencimento ao mundo do trabalho onde desenvolve suas funções. A centralidade do trabalho na vida adulta faz das atividades laborais um elemento fundante e estruturante do processo de socialização na vida do adulto. Para Antunes (2009), a lógica do capital transforma o sentido pleno de realização da subjetividade humana, porque inverte a relação de posse e domínio das condições sociais do trabalho: quem produz não decide o que e para quem se produz. Não havendo domínio dos indivíduos sobre a organização social, não há tempo livre e não há autorrealização humana.

Nas próprias palavras de Antunes (2009, p. 143), “a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões decisivas existentes entre trabalho e liberdade”. Nessa perspectiva, o autor concorda com Lukács (1979), para quem o trabalho é fundamental para a humanização do homem. Considerando-se, nessa perspectiva, o trabalho como categoria de mediação que permite um controle consciente sobre si mesmo e confere ao sujeito a realização dos seus planos. O ponto de partida para essa discussão, segundo Kuenzer (2009, p. 182),

[...] encontra-se em Marx (1977, p. 24; Marx e Engels, s.d.), quando ele demonstra que o homem se produz a si mesmo, e, nesse processo, elabora o conhecimento e faz História, enquanto produz as condições de sua existência, pelas relações que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. É no seio das relações sociais determinadas pelo modo de produção da existência que o homem se faz homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações.

O trabalho pode ser considerado como elemento fundante do processo de elaboração do conhecimentos, se considerarmos que os homens estabelecem relações entre si na produção da existência. De acordo com Kuenzer (2009, p. 183), “Nesse processo, ele vai experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo; e desta forma ele vai construindo um conjunto de explicações para sua própria ação”. É o desenvolvimento do saber social pelo trabalhador que o capital tenta negar.

Para Clot (2007), a dimensão social do trabalho se faz presente na própria realização da atividade executada, exercendo na vida pessoal uma função psicológica específica que diz respeito à noção de desenvolvimento como pressuposto de possíveis transformações da história do sujeito. Essa abordagem do “desenvolvimento humano como a história do desenvolvimento na atividade do trabalho” proposta por Clot é filiada à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky que enfatiza a abordagem sócio-histórica numa visão interacionista (CLOT, *idem*, p.13). Nessa compreensão repousa a concepção de criação e recriação, unindo na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito, os quais auxiliam os estudos nas situações de trabalho, buscando sempre articular a atividade e a subjetividade.

Em seus estudos recentes, Clot (2007) considera que a análise do trabalho revela-se um bom instrumento de formação para o sujeito na condição de se tornar um instrumento de transformação da experiência. O que é formador para o sujeito, quer dizer, o que aumenta o seu raio de ação e o seu poder de agir, é saber que ele consegue mudar o estatuto do vivido. De modo que de objeto de análise, o vivido deve tornar-se meio para viver outras vidas. Como discute Fonseca (2010, p. 117), em linhas gerais, Yves Clot (*idem*) entende que é premissa básica ouvir os trabalhadores a respeito de seu próprio trabalho, por meio do que ele chama de autoconfrontação, que seria uma atividade de reflexão sobre a atividade rotineira.

Ao colocar em discussão o trabalhador e o saber para repensar a relação entre educação e trabalho, Kuenzer (2009, p. 182) afirma que “os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e

compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro”. Assim, a tomada de consciência transformadora da e na atividade produtiva também pode ocorrer pela mediação biográfica nas práticas formativas. Considerando que narrar é uma ação humana, admitirei com Bronckart (1999) que é por meio da interpretação dos discursos narrativos que o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se reestrutura perpetuamente.

Após essa apresentação dos fundamentos que nortearam o uso das narrativas e dos grupos reflexivos no Ateliê biográfico de formação profissional como práticas socioeducativas na formação dos Oficiais de justiça, considero pertinente para as reflexões que estão sendo aqui desenvolvidas, descrever o espaço de formação na Escola Judicial, como espaço no qual desenvolvi a pesquisa e a formação que constituem a matéria desta tese.

Considero relevante refletir sobre os modelos que orientam os cursos e eventos de formação continuada de servidores na Escola Judicial; analisar os projetos pedagógicos que embasam as práticas de formação desses cursos, possibilitando identificar as visões que norteiam as atividades educativas e que orientam o fazer docente na organização curricular. Para tanto, procurarei contextualizar, no próximo item deste capítulo, o objeto deste estudo e os sujeitos da pesquisa e explicitar as discussões dos fundamentos político-pedagógicos da Escola Judicial, onde realizamos os estudos para esta tese.

### 3.2 A formação inicial e continuada: fundamentos político-pedagógicos da Escola Judicial

Esta pesquisa foi sendo desenhada e redesenhada à medida que se iniciavam e se aprofundavam as discussões sobre o projeto educacional da Escola Judicial, em 2009, após 3 (três) anos de sua instalação no TRT 21ª Região. Ao mesmo tempo, o Poder Judiciário vive seu momento institucional de maior importância pela efetividade da jurisdição constitucional. Em contrapartida, crescem as demandas e exigências de expandir os conhecimentos e aprimorar as práticas judicantes. Nesse sentido, as Escolas ocupam espaços significativos para acompanhar os desafios e as complexidades do próprio ser humano e de sua formação ao longo da vida.

Com base nessa realidade, tive a preocupação de desenvolver este estudo, considerando o contexto dos fundamentos político-pedagógicos da Escola. A minha intenção era evitar que o trabalho desenvolvido com as narrativas autobiográficas e o grupo reflexivo no Ateliê biográfico de formação profissional ficasse à margem da instituição.

De acordo com Delory-Monberger (2008),

No interior da instituição educativa, as histórias de vida emergem à margem dos campos disciplinares constituídos e das práticas reconhecidas de formação. Encontram sua ancoragem no quadro da formação de adultos, em que desenvolvem, no espírito da educação popular, uma “visada emancipadora e militante” (cf. LAINÉ, 1998) Devendo responder às necessidades de formação que emanam de públicos em busca de emprego ou em processo de reorientação profissional, os formadores que, num primeiro momento, utilizam as histórias de vida, posicionam-se de fato contra uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa e desenvolvem uma concepção global de formação (DELORY-MONBERGER, 2008, 94).

É importante lembrar que no momento em que eu ingressava no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, as matrizes propostas no Relatório da UNESCO sobre a educação ao longo da vida estavam sendo discutidas como referência para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial. Assim, tomei o projeto desta investigação como desafio para pensar a formação continuada na Escola, que discutia sua missão, seus valores, diretrizes e ações. Nesse sentido, apresentei e discuti o objeto deste estudo com a Direção e as equipes administrativa e pedagógica da Escola Judicial, explicitiei os encaminhamentos da proposta como uma pesquisa-ação-formação, realizada mediante o uso de narrativas autobiográficas como prática socioeducativa junto aos Oficiais de justiça. A proposta foi prontamente acatada pela Direção e as duas equipes da Escola e uma aprovada pelas instâncias competentes, me concedido um espaço na Escola para o desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, reservo este espaço para contextualizar a Escola Judicial. Trata-se de um órgão sem fins lucrativos e constitui parte integrante da estrutura organizacional do TRT, cujo Regulamento Interno foi aprovado pela Resolução Administrativa nº. 017/2006, publicada no Diário de Oficial do Estado, nº 11.193, em 29/03/2006.

Antes da criação da Escola, os cursos destinados aos juízes eram realizados pela Associação dos Magistrados Trabalhistas do Rio Grande do Norte - AMATRA-21 -, haja vista a ausência de um órgão dessa magnitude no âmbito Regional Trabalhista potiguar. A partir de sua criação, entre outras atribuições que lhe foram conferidas pelo Ato TRT-GP nº 256/2006, a Escola Judicial passou a ter como missão promover meios para a especialização, aperfeiçoamento e atualização de magistrados e servidores no âmbito da jurisdição do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, objetivando a melhoria da eficiência na

prestação jurisdicional, definida no Regulamento Interno da Escola Judicial 21, conforme segue:

**[...]Art. 2º - São fins da Escola Judicial:**

I – propiciar meios para a especialização, aperfeiçoamento e atualização de magistrados e servidores, em todos os níveis, no âmbito da jurisdição do TRT/21ª Região, objetivando, notadamente, melhor eficiência na prestação jurisdicional, sendo extensiva a outras áreas do serviço público, inclusive o cidadão, naquilo que se enquadre dentro dos objetivos da Escola;

II – realizar curso de preparação para o ingresso e promoção na carreira de magistrado [...] (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

A estrutura da Escola Judicial é composta pela Diretoria Geral e Vice-Diretoria (cargos privativos de magistrados do trabalho); Coordenadoria Administrativa e ainda a Coordenadoria Cultural e de Eventos. O Regulamento Interno da unidade prevê ainda a existência de um Conselho Consultivo, que foi instalado, a partir do Ato TRT-GP Nº 463, publicado em 28 /10/2008. A equipe de apoio é composta por cinco servidores do quadro de pessoal do TRT, constituindo uma equipe de caráter interdisciplinar.

A Escola Judicial, em seu papel de oferecer cursos, seminários e afins em diversas áreas do conhecimento, assume a tarefa de alinhar suas atribuições com as demandas internas do TRT e com as recomendações da Escola Nacional da Magistratura do Trabalho – ENAMAT e do Conselho Nacional de Justiça - CNJ por meio do CEAJud – Centro de Aperfeiçoamento de Servidores do Judiciário, ganhando corpo na estrutura deste órgão da Justiça Trabalhista.

Neste estudo, destacarei as atribuições do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud que tem a missão de coordenar e promover, com os Tribunais, a educação corporativa e o desenvolvimento das competências necessárias ao aperfeiçoamento de servidores para o alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário.

Importante ressaltar que o CEAJud foi criado recentemente pela Resolução n. 111, de 6 de abril de 2010, e oferece as diretrizes educacionais presentes no plano de formação inicial e continuada destinada aos servidores do Poder Judiciário.

Entre as atribuições do CEAJud estão:

I - sugerir as diretrizes da política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário, a serem estabelecidas pelo Plenário do CNJ;

- II - identificar nos servidores do Judiciário as competências funcionais (conhecimento, habilidade e atitude) a serem desenvolvidas ;
- III - identificar os instrumentos de capacitação necessários ao desenvolvimento de tais competências e disponibilizá-los, quando possível;
- IV - promover treinamentos, cursos, seminários e outras ações de educação corporativa, priorizando-se o ensino a distância;
- V - fomentar entre os tribunais a troca de experiências, o compartilhamento de conteúdos e a racionalização dos custos de capacitação;
- VI - avaliar resultados de projetos e ações de capacitação e qualificação;
- VII - fomentar a gestão por competências e a gestão do conhecimento;
- VIII - integrar as iniciativas de educação a distância do Poder Judiciário, mantendo banco de cursos já desenvolvidos pelos tribunais, de forma a fomentar o compartilhamento.

### **3.2.1 O espaço de formação de adultos em Escola Judicial**

A Escola Judicial vem buscando a referência de bases pedagógicas para a formação profissional do corpo funcional da Justiça Trabalhista no Rio Grande do Norte. Face à diversidade das demandas internas e externas há emergências de capacitação que dificultam a reflexão, atualização e inovação das práticas formativas. Diante do esforço de tentar atender com qualidade, as ações de formação inicial e continuada de servidores e magistrados, elaborou-se o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Inicialmente, evitou-se a estruturação de um documento pronto e acabado que delimitasse ações, responsabilidades, metas técnico-científicas rigorosas. O que se construiu coletivamente foi uma proposta pedagógica sociocrítica como possibilidade para a reconstrução constante Projeto Político Pedagógico.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial foi desenvolvida por uma equipe de doze membros, constituída de dois magistrados, dois diretores, um servidor da Secretaria de Tecnologia e Informação, um servidor do Gabinete da Vice-Presidência e seis servidores da Escola Judicial. Após a contratação por licitação de uma Consultoria especializada para esse fim pelo TRT, a Comissão se debruçou, ao longo aproximadamente de cinco meses, numa ampla discussão, reflexão e alinhamento das ideias entre os membros da Comissão acerca das bases políticas e pedagógicas do documento final,

que foi concluído e entregue oficialmente ao Presidente Desembargador do Tribunal Regional do Trabalho 21ª Região, em outubro de 2009.

Portanto, ficou estabelecido que a missão da Escola Judicial prevista no Projeto Político-Pedagógico é:

Elaborar e promover a formação inicial e continuada de servidores e Magistrados, viabilizando o conhecimento e a difusão dos papéis institucionais da Justiça do Trabalho, estabelecendo política educacional pautada em saberes transdisciplinares, voltados à abrangência social do seu fim público (Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial, 2009, p. 19).

Em relação à visão da Escola Judicial, é “Ser um Centro de Formação em busca da excelência, integração, qualidade e celeridade na prestação da atividade Judiciária e Jurisdicional, sedimentando a cidadania” (Projeto Político-Pedagógico, idem, p. 20).

As bases político-pedagógicas resultaram de um estudo reflexivo, crítico e investigativo amparado por um paradigma educacional emergente e organizado por diretrizes gerais que visam promover a democracia, a política educacional pluridimensional, os saberes transdisciplinares e a cultura da solidariedade (Rio Grande do Norte. Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial, 2009, p. 16).

Nesse contexto, a referência da organização e gestão escolar adotada na Escola Judicial não deveria ser piramidal e hierarquizada, mas concebida como um desenho de gestão circular e em espiral, que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de corresponsabilidades, tornando necessário enfatizar a **participação e autonomia** como dois princípios básicos da gestão democrática. Isso significa a inserção de todos no processo de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre o planejamento e execução, gerando um sentimento de corresponsabilidades sobre as ações.

Ao mesmo tempo, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico considerou como importante referência na implementação das políticas de gestão e administração da Educação o “*Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (UNESCO, 2006), alinhada aos quatro pilares para educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

A partir dessa visão dos quatro pilares do conhecimento, seria possível prever grandes consequências na educação jurídica. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento, que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina,



deveria dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio afetivo-social, enfim, ser socialmente competente.

Baseada nesses princípios, a política pedagógica dessa Escola pautou suas atividades nos valores da solidariedade e ética, respeitando a pluralidade e diversidade dos conhecimentos dos magistrados e servidores. O propósito era que todas as ações promovidas buscassem a socialização dos saberes teóricos e práticos, no sentido da multidisciplinaridade dos estudos jurídicos, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos magistrados e servidores para se constituírem cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico - PPP da EJ21 (2009, p. 21), na tentativa de realizar a gestão educacional por competência, “a opção pela educação por competências no ambiente do trabalho fundamenta-se na possibilidade de desenvolver a formação do profissional autônomo, crítico, reflexivo, colaborador e participativo”. Nesse sentido, apresenta um quadro de competências cognitivas, biopsicossociais e administrativas, a fim de nortear o planejamento pedagógico e as práticas socioeducativas, direcionados para o desenvolvimento de capacidades que promovam habilidades e atitudes no ambiente do trabalho (Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21 Região, Natal-RN, 2009, p. 21.)

Considerando essas diretrizes gerais, tanto magistrados, como servidores deveriam ter direito à participação, à gestão educacional e à implementação da programação de cursos desenvolvidos pela Escola Judicial.

Da mesma forma, em relação ao processo de avaliação e monitoramento, a previsão era promover sistematicamente a avaliação dos processos, tanto no âmbito institucional quanto educacional. A abrangência desse processo era maior do que a avaliação da aprendizagem, pois pretendia buscar identificar como funciona a instituição, ou seja, como está a gestão educacional desenvolvida que levaria os alunos a tornarem-se cidadãos. O propósito era que essa prática de avaliação contribuísse para orientar a gestão administrativa e financeira e para garantir a democracia e transparência.

O processo de avaliação foi concebido para ser integrado ao monitoramento, considerando a dimensão da autoavaliação (de si mesmo), a heteroavaliação (da equipe) e da eco-formação (do ambiente de trabalho), de modo que fosse um processo contínuo, reflexivo, individualizado e coletivo, múltiplo e participativo, voltado a realimentar os processos e redimensioná-los, para promover as mudanças necessárias ao alcance das metas e dos propósitos da Escola Judicial.

No entanto, apesar de todos os esforços empreendidos para que o PPP da EJ 21 refletisse os ideais dos programas de formação inicial e continuada, a Escola enfrenta o confronto permanente das urgências sociais e institucionais para uma modernização pelas vias da informatização dos processos judiciais por meio eletrônico. Tarefa esta que acelera o fazer pedagógico e, por vezes, atropela projetos e programas estabelecidos.

### **3.2.2 Práticas socioeducativas de formação continuada com servidores**

Diante das emergências da sociedade do conhecimento e do modelo de um servidor “competente”, pensar as práticas socioeducativas de formação continuada apresenta-se como um grande desafio para as Escolas Judiciais. Ao mesmo tempo, há uma dinâmica de definição de diretrizes dos processos formativos em Escola Judicial, estabelecidos pelos órgãos que norteiam a gestão administrativa e pedagógica das Escolas Judiciais, como a ENAMAT e o CNJ/CEAJud. Dessa forma, a cada momento surgem diretrizes e recomendações que orientam o planejamento dos eventos formativos, juntam-se a isso as necessidades internas da instituição na qualificação profissional.

No início, buscou-se investir na qualidade e intenção dos eventos educativos como possibilidade de refletir acerca dos saberes transdisciplinares e das práticas construídas no ambiente do trabalho, alinhando ao Projeto Político-Pedagógico, por meio da formação vivencial e experiencial pautado na reflexão-ação das práticas laborais. E, ainda, ações de formação foram realizadas em detrimento das exigências legais. Assim, em atendimento à Lei nº 11.416/06, que trata da carreira dos servidores do Poder Judiciário, a Escola Judicial realizou cursos de formação continuada de caráter obrigatório para a qualificação dos Agentes de Segurança e dos gestores das unidades administrativas e judiciárias do TRT 21ª Região.

Ao mesmo tempo, em cumprimento da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.296/04, que obrigam a capacitação de até 5% dos servidores envolvidos no atendimento ao público em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a Escola Judicial ofereceu a formação inicial necessária para possibilitar a inclusão social da população portadora de deficiência auditiva.

Destaco dentre as atividades educativas a implementação do *Programa das Sextas Dialogadas*, com apresentação de temas emergentes das práticas do trabalho, contando com a participação de magistrados, servidores e convidados externos. Assim como, a estruturação do *Grupo de Estudos: Educação e Trabalho na obra de Paulo Freire*, como proposta de ação

reflexiva sobre os saberes freirianos para as atividades educativas e judicantes no âmbito Justiça do Trabalho.

Ressalta-se ainda o Programa de Educação a Distância – EAD 21, coordenado pela Escola Judicial, alinhado ao Projeto da ENAMAT. A importância dada à educação na modalidade a distância pelo Conselho Nacional de Justiça configura-se como prioridade para os programas de Educação, com intuito de garantir o avanço da qualificação e capacitação de magistrados e servidores, tendo em vista as demandas sociais.

Em relação à gestão dos cursos, no período de 2006 a setembro de 2011, foram realizados 99 cursos, contando com a participação de 1872 serventuários, nas áreas fim e meio, do TRT 21ª Região, bem como segue abaixo, no Quadro II, o quantitativo de cursos efetuados:

**QUADRO 1**  
Nº Cursos realizados pela Escola Judicial, entre 2006 a 2011.

Ano	Nº cursos realizados	Nº participantes
2006	14	221
2007	43	721
2008	24	613
2009	18	317
2010	27	1.301
2011	35	1.311
<b>TOTAL</b>	<b>99</b>	<b>-</b>

**Fonte:** Banco de dados da Escola Judicial, 2012.

Outra questão importante está centrada na organização e formação do corpo docente, o qual vem sendo constituído de profissionais contratados por meio do processo de licitação, bem como magistrados e servidores convidados deste e de outros Tribunais, considerando o regulamento de Instrutoria Interna, que trata do pagamento de honorários do Quadro de pessoal. Há neste aspecto a preocupação de formação teórica e prática dos formadores para orientar os processos formativos. Certamente estamos diante de outro desafio visível: as formas de compreender o ensinar a ensinar, aprender a aprender e ser um professor como profissional, neste novo século, é uma questão por demais desafiadora, conforme discutido pelos professores Betânia Ramalho, Isauro Nunez e Clermont Gauthier, no livro *Formar o professor, profissionalizar o ensino* (2004).

Apesar da importância desse tema para as práticas socioeducativas em Escola Judicial, que merecem nossa atenção, pois se vinculam ao tema, retomarei nosso objeto de pesquisa na busca de contextualizar o local de estudo e compreender o discurso que circula socialmente e sustenta os sentidos de que os oficiais de justiça expressam nas narrativas biográficas.

Nesse processo de formação em Escola Judicial, a categoria do oficial de Justiça foi contemplada com as ações de capacitação oferecidas pelo Tribunal. Contudo, a partir de 2005, algumas atividades foram programadas para atender as situações específicas apresentadas pelos oficiais, durante a carreira funcional, onde foi possível um planejamento direcionado para auxiliar as demandas da atuação profissional e estavam relacionadas às atribuições de alta responsabilidade: citações, prisões, penhoras, arrestos e mais diligências próprias do ofício, conforme relacionadas no Quadro a seguir:

#### QUADRO 2

Demonstrativo das atividades de Formação Continuada específicas para Oficiais de justiça, promovida pela Escola Judicial, do TRT 21ª Região.

Atividades de formação continuada para Oficiais de justiça na Escola Judicial.	Período
1.Capacitação e aperfeiçoamento de oficiais de justiça	05 /12/2005
2.Curso de Atualização para oficiais de justiça	04 /12/2006
3.Ciclo de Estudos sobre Saúde e Qualidade de Vida para Oficiais	30/ 08/2007
4.O Oficial de Justiça como agente e sujeito do processo	4 /11/2008
5.Ateliê (auto)biográfico de formação profissional	16/09 a 10/11/2009
6.Sexta dialogada: o oficial, o juiz e o servidor na efetividade da Justiça do Trabalho	06/11/2009
7.IV Encontro Regional de Oficiais de Justiça Avaliadores	18/06/2011

**Fonte:** Banco de dados da Escola Judicial, em 2012.

Segundo Pereira (2005, p. 100), “diante da realidade do trabalho realizado pelos oficiais de justiça, além das habilidades formais, a missão do Oficial requer competências específicas para lidar diretamente com o ser humano”. Assim, é urgente pensar as práticas formativas na Escola Judicial para além das competências técnicas, mas que considerem os profissionais como pessoas capazes de explorar suas próprias experiências para a partir delas reconstruírem saberes, que os auxiliassem a mediar situações difíceis, nas quais se encontram

ameaçados e amedrontados no momento em que se aproximam para fazer uma citação, remoção ou qualquer diligência que tenham a cumprir.

Percebe-se então a importância de se pensar em processos de formação em que os profissionais são considerados como sujeitos de experiências, dotados de ricos saberes decorrentes de suas experiências, e não como são meros expectadores de propostas elaboradas por outros. Dessa forma, fui introduzindo e arituclando pressupostos epistemológicos e metodológicos que sustentavam o desafio investigativo de tomar as narrativas de si como fonte das experiências formadoras.

A busca para interagir com os referenciais discutidos até o momento atende a minha perspectiva de pesquisa na medida em que assumo as narrativas biográficas como práticas socioeducativas no processo de formação do servidor público, oficial de justiça, admitindo como hipótese que essas práticas concedem maior abertura para a escuta de suas vozes, o reconhecimento de seus saberes e de suas experiências. Dessa forma, o ponto de partida das matrizes teóricas desta tese está na articulação de conceitos da formação ao longo da vida que possibilitaram organizar os itinerários da pesquisa, conforme descreverei no próximo capítulo.

## Capítulo 4



“Os mamoeiros” Tarsila do Amaral (1925)

*“Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre ir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”.*  
(Cora Coralina)

#### 4 COMPARTILHANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA

*“Se o pesquisador quiser fazer ciência à luz da contemporaneidade é preciso procurar estabelecer a conexão entre a pesquisa e os seus sonhos, suas emoções, suas esperanças, seus interesses pessoais, suas motivações políticas e sociais, absolutamente singulares dentro de si mesmo”.*  
(Carlos Byington)

Neste capítulo, procuro compartilhar os itinerários da metodologia desta pesquisa, não somente para cumprir com a formalidade de uma escrita acadêmica, no sentido de identificar pressupostos, explicitar como fiz para selecionar s participantes, mapear campos, coletar dados e interpretá-los com o intuito de apresentar o caminho metodológico. Esse percurso expressa o esforço reflexivo e experiencial investido na tarefa de buscar o sentido da pesquisa e a compreensão do objeto estudado, sobretudo com fé e amorosidade, como revelados nas doces palavras da poetisa Cora Coralina na primeira epígrafe. O diálogo permanente com pesquisadores, formadores e participantes motivou o processo intenso de conexão singular entre a pesquisa e minhas emoções, esperanças e desejos da maneira revelada por Byington (1995) na segunda epígrafe que inaugura este capítulo.

Busco simbolizar pela ‘ponte’ representada na obra de arte da artista plástica brasileira, Tarsila do Amaral, que reproduzi na abertura deste capítulo, a minha intenção de continuar articulando os saberes e as práticas de formação com os motivos que justificaram o uso da **pesquisa-ação-formação** como método da **pesquisa (auto)biográfica**. A minha opção se deu por considerá-la como um caminho que auxilia no engajamento de todos envolvidos na produção de conhecimentos.

Depois de sintetizar os direcionamentos da pesquisa-ação-formação, apresento o **local e os participantes da pesquisa**, para contextualizar este estudo. Por fim, compartilho, nas tessituras do itinerário metodológico, o percurso da análise dos dados.

#### 4.1 Direcionamentos da Pesquisa-ação-formação.

Para falar das escolhas do referencial teórico e metodológico da investigação qualitativa por meio da pesquisa-ação-formação se faz necessário narrar uma história de encontros, diálogos e descobertas realizadas com pesquisadores, educadores e autores no âmbito nacional e internacional, tanto por das leituras, quanto pelo contato que com eles estabeleci nos encontros que a vida acadêmica me proporcionou. Nas últimas décadas, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa na Educação foi orientado com base na influência das tradições da Hermenêutica, do Interacionismo simbólico, da Fenomenologia social, da Sociologia do conhecimento, da Etnometodologia e dos Estudos culturais, desde o início do século XX, conforme destacam Weller e Pfaff (2009).

Meu interesse estava pautado na abordagem qualitativa, mas precisava realizar uma reflexão em torno dos distintos métodos propostos pelas novas perspectivas para o aprofundamento do conhecimento e poder delinear melhor minhas opções. Descrever, narrar e relatar as experiências metodológicas deste itinerário possibilitou-me um mergulho reflexivo que resultou no processo de alargar visões, realizar aproximações e fazer escolhas no caminho a seguir. Isso implica reconhecer que

A dificuldade em começar de forma válida um trabalho tem, frequentemente, origem numa preocupação de o fazer demasiado bem e de formular desde logo um projeto de investigação de forma totalmente satisfatória. É um erro. Uma investigação é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, como todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 29)

Como um processo de construção contínua, esta pesquisa passou da fase da “angústia paralisante” para uma dinâmica “estimulante” experienciada por mim, o que contribuiu para o movimento de busca permanente num esforço de examinar as questões apresentadas nesta tese.

É numa tarefa de envolvimento e comprometimento que me proponho a apresentar os dispositivos que utilizei e a forma como os experienciei na prática, para socializar com outros pesquisadores-formadores os significados que fui encontrando diante do



que estudava, para que possam acompanhar e entender os sentidos do que narro e do compreendo ao narrar. Para enfrentar esta tarefa, muitos caminhos foram percorridos de forma não-linear, seguidos de movimentos intensos de avanços e de recuos, sedução e rompimentos, encantos e desencantos, assim como por inquietações que mobilizaram e permitiram uma condução por vezes firme, por vezes hesitante, mas sempre esperançosa na direção de uma análise mais aprofundada das questões que elaborei inicialmente.

Retomo as experiências com a pesquisa-ação-formação para situar melhor os cenários, tempos e empreendimentos que realizei com esta metodologia de estudo. Em 2006, coordenei um projeto de pesquisa-ação na organização não-governamental Canto Jovem, com apoio do Ministério da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde, em 03 comunidades de Natal. O empreendimento em fazer a articulação política com a mobilização comunitária era orientado por meio do conjunto de ações que caracterizavam a metodologia, concretizada, a partir do planejamento, da formação de grupos e lideranças, identificação de problemas, construção coletiva do plano de ação e perspectivas de transformações. Naquela ocasião mergulhei nas orientações de Michel Thiollent, no livro *Metodologia da pesquisa-ação*. Os resultados alcançados consolidaram novas práticas e geraram a autonomia nos sujeitos e ações sociais de interesse para a comunidade, que não estavam apenas no registro e levantamento de dados, mas na formação de novos líderes e efetivação de novas ações para mudanças dos problemas comunitários identificados pela comunidade.

Diante destas experiências, fui instigada a compreender as novas abordagens da pesquisa qualitativa que emergiram no campo das Ciências da Educação e recorri aos textos de Martin W. Bauer e George Gaskell (2007), no livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Os esforços dos autores concentram-se no esclarecimento dos procedimentos e da prática em pesquisas empíricas numa perspectiva socioconstrutivista. Destacam que a prontidão dos pesquisadores para questionar seus próprios pressupostos, interpretações, resultados e divulgação constitui fatores muito mais importantes para a possibilidade de uma ação emancipatória do que a escolha da técnica empregada (BAUER et al, 2007). Isto me chamou atenção, em decorrência das evidências da intensionalidade do pesquisador e das escolhas que assume: Quem pesquisa? O quê? E por que?

Diante destas experiências, fui instigada a compreender as novas abordagens da pesquisa qualitativa que emergiram no campo das Ciências da Educação e recorri aos textos de Martin W. Bauer e George Gaskell, no livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Os esforços destes autores estavam concentrados no esclarecimento dos procedimentos e na prática em pesquisas empíricas numa perspectiva socioconstrutivista.

Destacaram que a prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos, interpretações, resultados e divulgação são fatores muito mais importantes para a possibilidade de uma ação emancipatória do que a escolha da técnica empregada (BAUER et al, 2007). Isto me chamou atenção, em decorrência das evidências da intencionalidade do pesquisador e das escolhas que assume, assim: Quem pesquisa? O quê? E por que?

Tendo isso em mente, continuei buscando compreender a interface entre pesquisa-ação e pesquisa-ação-formação que encontrara nas leituras do referencial teórico das histórias de vida em formação. Historicamente, a pesquisa-ação tem assumido uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade pesquisada. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo investigado, o que, de alguma forma, rompe com a possibilidade de uma concepção de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2008).

Em 1946, Kurt Lewin criou a expressão pesquisa-ação e possibilitou romper com a forma da pesquisa individual, introduzindo a investigação em que o grupo e as comunidades de aprendizagens, num circuito em espiral, tratam do processo de analisar, observar, conceituar, planejar, propor e avaliar ações de transformação social. Entretanto, Carr e Kemmis (1986) assumem postura diferente sem priorizar a ação planejada para produzir transformações sociais e consideram o objetivo fundamental da pesquisa-ação a formação mais crítica dos sujeitos na prática.

Ao mesmo tempo, a tendência ao uso da pesquisa-ação no Brasil tem sido observada em diversos campos de conhecimento, notadamente, na área de Educação. Paulo Freire acreditava na curiosidade epistemológica e no compromisso do educador(a) para a formação da consciência crítica, afirmava o autor que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. [...] Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2001, p. 32).

Tais pressupostos assumem referências relevantes no processo de pesquisa-ação-formação, considerando que nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

O traço de união entre a pesquisa, ação e formação vem sendo discutida, a partir da eclosão do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, no início dos anos 1980, momento que coincide com um período de crise paradigmática, favorecendo aberturas para a abordagem sistêmica e transdisciplinar (PINEAU, 2005). É importante destacar que essa perspectiva surge num contexto de transformações econômicas e sociais com as mudanças de atitudes na vida cotidiana das sociedades ocidentais: o indivíduo busca achar seu lugar na história coletiva e se volta sobre si para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Para Gaston Pineau (2005, p.109) a noção de pesquisa-ação-formação, discutida seu no artigo “*Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar*”, mostra que “a epistemologia disciplinar positivista não é mais a única referência. Apelos às abordagens transdisciplinares, dialéticas e sistêmicas do saber nutrem essas pesquisas”. Esse cenário desencadeia propostas de associar a pesquisa no direcionamento do processo emancipatório de conscientização e de automização do sujeito, permitindo a transformação de perspectivas educativas, sobremaneira no âmbito da formação ao longo da vida, e da formação permanente onde se originou o movimento socioeducativo da histórias de vida.

Pineau (*idem*) buscou explicitar o que chamou de paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar<sup>5</sup>, como uma estratégia em rede para trabalhar os vínculos que simbolizam esses traços de união numa abordagem sistêmica e flexível, possibilitando que cada um encontre um sentido para esses elementos flutuantes emergentes: “Ação-Formação-Pesquisa (AFP), ou Ação-Pesquisa-Formação(APF) ou Formação-Ação-Pesquisa(FPA), Pesquisa-Ação-Formação (PAF) ou Pesquisa-Formação-Ação (PFA)”.

Assim como Gaston Pineau, Marie-Christine Josso (2010), no livro *Experiências de Vida e Formação*, apresenta a concepção metodológica da pesquisa-formação que

---

<sup>5</sup> De acordo com o Manifesto da Transdisciplinaridade, redigidos em 1994, por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu: “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.” (NICOLESCU, 1999, p. 153).

“implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão seus relatos com base numa série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo” (idem, p. 70). Segundo Josso (*idem*, p. 71), essa atividade de pesquisa-formação deve ocorrer em grupos biográficos e “contribuir para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu projeto de vida e suas demandas de formação atual.”

Pineau e Josso (1983) definem o método como processo de apropriação do seu poder de formação e auto-formação, gerando um espaço no qual a abordagem passa a ser vista como método e metodologia. O espírito da criação está no cerne dessa abordagem, sem jamais controlar o que virá no final. A categoria do “sensível” corresponde a seu eixo de compreensão, tendo como referência uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade vivida de sensações, sentimentos, pensamentos e valores de cada participante (sua existencialidade interna). O processo metodológico da pesquisa-ação-formação favorece o imaginário criador, a afetividade, a escuta, a complexidade humana, o tempo da maturação e o instante da descoberta.

O objetivo principal da pesquisa-formação é essencialmente emancipatório (NÓVOA, 2000), uma vez que rompe com a natureza de relacionamento sujeito-objeto de muitas pesquisas, estabelecendo a relação sujeito-sujeito e promovendo a construção de conhecimento individual de cada um dos sujeitos, mediada pelo coletivo e vice-versa.

A compreensão dos fatos e das situações vivenciadas durante a vida está intimamente relacionada com o processo de formação de cada sujeito. Esses entendimentos atuam como fonte inspiradora para a construção das representações de si e dos contextos nos quais elas emergiram. O indivíduo em formação “só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (JOSSO, 1988, p. 50). Essa abertura, para expor as suas experiências e intenções durante o processo de formação, conduz o adulto a uma aprendizagem significativa.

É importante destacar neste movimento socioeducativo da pesquisa-ação-formação a contribuição de Dominicé (2010) para essas reflexões em torno do processo de formação do adulto. Ele evidencia a existência de três processos identificadores dos mecanismos de formação: 1) o processo de formação (aquisição de técnicas e capacidade); 2) o processo de conhecimento (integração dos sistemas simbólicos); 3) o processo de aprendizagem (reflexão retrospectiva sobre os processos anteriores). Os traços educativos da

história de vida demarcam os processos pelos quais seus autores se reconhecem como responsáveis por sua formação. Esforçando-se para selecionar “no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui” (DOMINICÉ, 2010, p. 88). As narrativas propiciam a tomada de consciência do educando e evidenciam a trajetória de vida de cada um, dando sentido aos momentos vividos e aos contextos nos quais se expressaram.

As histórias de vida descortinam-se como instrumento valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida do adulto e para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos, dando sentido às várias dimensões de sua formação. As histórias de vida, contadas oralmente ou por escrito, constituem-se em lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desvelamento de como as pessoas transformam as suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Da mesma forma Pimenta (2008), professora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, afirma que a pesquisa-ação tem o caráter formativo e de transformação para os sujeitos que participam da pesquisa, conforme segue

Essa situação requer que os pesquisadores adentrem a dialética da realidade social, compreendam e acompanhem a dinâmica do movimento de práxis dos sujeitos construtor de sua realidade, estejam atentos ao saber produzido na prática social humana e, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias em transformação (PIMENTA, 2008, p.15).

Concordando com Pineau, Barbier (2007, p.77) afirma que “encontram-se nessa descrição da pesquisa-ação, as diferentes dimensões de formação do sujeito (hetero, eco, autoformações) proposta por Gaston Pineau (1983)”. Esta relação atesta os avanços nesta área.

A partir de 2004, no Brasil, iniciou-se formalmente o fortalecimento da rede de grupos de pesquisadores, acadêmicos e estudiosos, por meio da realização do Congresso

Internacional da Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA<sup>6</sup>, que se consolidou com o III CIPA, realizado em 2008, em Natal-RN, e promovido pela UFRN. O III CIPA, além de ter reunido os pesquisadores pioneiros do movimento – Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, teve como marco a publicação da coleção brasileira *Pesquisa (Auto)biográfica e Educação*. Refiro-me a essa ocasião e aos trabalhos publicados na Coleção, porque o III CIPA representou um momento charneira em minha trajetória de pesquisa e porque a discussão conduzida no artigo de autoria de Passeggi, Carvalho e Barbosa (2008, p. 240), *Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo*, serviu de base para ir na direção da pesquisa-formação, pois me permitiu compreender como “transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e, ao mesmo tempo, promover a reinvenção de si (formação)”.

Um aspecto relevante destacado por Franco (2008) consiste na complexidade da interação do ser professor e pesquisador simultaneamente e apropriar-se do termo usual professor-pesquisador, uma vez que é preciso continuar os estudos na pesquisa e prática profissional. Esta concepção permitiu-me realizar considerações com o que venho chamando de ‘servidora-formadora-pesquisadora’ para fazer articulação entre o presente estudo de formação profissional em Escola Judicial nos grupos reflexivos.

A partir dessas reflexões da pesquisa-ação-formação, fui introduzindo a necessidade de (re)pensar o processo de formação inicial e continuada de magistrados e servidores com a equipe pedagógica da Escola Judicial, ainda como um debate embrionário e inédito de concepção e realização de projetos de formação no campo da educação jurídica. Recordo-me de uma reunião, voltada para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Judicial, da qual que participei e percebi a abertura nesse campo educativo para uma visão sistêmica, interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo acolher a emergência de um novo paradigma que propunha novos vínculos entre humanismo, educação e trabalho.

A análise sucinta desses percursos permite discutir o sentido por mim atribuído atribuído a essas escolhas da pesquisa, as quais também contribuíram para o meu amadurecimento, como formadora-pesquisadora, do ponto de vista do epistemológico e metodológico, possibilitando novas descobertas e o encantamento de caminhos a investigar, sem que não são retirados apenas dos livros. No percurso dessas escolhas e posicionamentos, trago ainda a dimensão dos diálogos de formação e auto-formação amadurecidos com os

---

<sup>6</sup> Este evento marca o movimento internacional da pesquisa (auto) biográfica com formação de grupos de pesquisa, publicações e uma diversidade de trabalhos científicos. Em 2004, foi realizado o I CIPA, sediado pela PUCRS, na cidade de Porto Alegre/RS. No ano de 2006, o II CIPA foi sediado pela UNEB, em Salvador/BA, que culminou com o III CIPA realizado pela UFRN, em Natal/RN. (PASSEGGI, 2008).

mestrandos, doutorandos e docentes do Programa de Pós-Graduação da Educação da UFRN. É nessa perspectiva vivencial, nutrida pelos anos de trabalho, formação e intervenção que procurei a pesquisa-ação-formação como norteadora para este estudo.

Estimo ressaltar, nesse percurso, o sentimento de ser servidora pública federal, no âmbito do Poder Judiciário, e compreender que nesse âmbito as funções dos diferentes cargos não se resumem à execução de atividade racional e técnica das práticas judicantes. O que pretendo realçar é a implicabilidade que trago para este estudo numa ação que precisa ser rediscutida de forma a superar a concepção dominante da formação em Escola Judicial em torno do interesse de produtividade e celeridade na gestão pública do Poder Judiciário. O interesse maior desta tese é o de contribuir para que essa formação se realize na perspectiva de potencializar a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001) pelos traços de união entre autobiografia, educação e trabalho.

#### 4.2 Sobre o método (auto)biográfico: a experiência partilhada pela mediação biográfica

*“Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos.[...] como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita”.*

*(Maria da Conceição Passeggi)*

Entre as angústias e inquietações provocadas pelos desafios de ser servidora-formadora-pesquisadora que se aventura por caminhos desconhecidos ao propor uma nova perspectiva de formação na Escola Judicial, considero que a pesquisa (auto)biográfica iluminou meu caminhar, possibilitando espaços de reflexão, intervenção e construção de conhecimentos por meio do (re)encontro entre memórias, narrativas, vidas e diálogos. Nesse caminhar permitiu me aproximar da pesquisa-ação-formação que favorece a interação entre sujeito-sujeito, formador-formando. Dessa maneira, o saber construído com a pesquisa (auto)biográfica integrou e incluiu na tessitura possibilidade de adotar múltiplas linguagens no processo de produção do conhecimento, e incluir as contribuições do paradigma da complexidade, que considera o caráter do inacabado e do inconclusivo no conhecimento como

a possibilidade de considerar as incertezas e os erros que permeiam o processo de imersão do pesquisador no cotidiano da pesquisa (MORIN, 2003).

Meus estudos tomam como referência perspectivas teóricas e metodológicas que tomam as narrativas de si seja como fonte de investigação, seja como prática de formação, seja como pesquisa-ação-formação. Procuro inspiração nos trabalhos realizados nessa perspectiva apresentados por Nóvoa e Finger (2010), Pineau (2004, 2006, 2008), Josso (2004; 2006, 2010), Dominicé (2006, 2008<sup>a</sup>, 2010), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2006, 2008, 2010), Passeggi (2008; 2010; 2011) e Souza (2008) para compreender a formação do adulto nos três aspectos propostos por Pineau (2008, 2010): autoformação, heteroformação e ecoformação.

Ao adotar as narrativas de si como uma prática biográfica socioeducativa e como recurso metodológico de pesquisa-ação-formação na Escola Judicial, admito como hipótese que tanto os saberes formais, externos aos sujeitos, quanto os saberes subjetivos, e não formalizados que as pessoas transportam consigo, são tecidos nas narrativas de suas experiências de vida em diferentes contextos socioculturais (DELORY-MOMBERGER, 2008).

De modo que para construir e explicitar minhas escolhas recorro a uma reflexão sobre mim mesma e sobre o modo como fui expondo minhas questões. Trata-se aqui, de não desperdiçar nem a minha experiência nem a oportunidade de aprofundar aqui a reflexão para reformular os propósitos de minha trajetória pessoal e profissional. Considero com Nóvoa (2010, p. 167) que “a formação é inevitável um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”.

É inegável que o trabalho de pesquisa com as narrativas autobiográficas proporciona uma aprendizagem formativa permanente para todos os envolvidos no processo. O pesquisador não apenas “aplica” determinados instrumentos, nem considera os participantes como “objeto de pesquisa”, nem toma do outro seu referencial teórico. Ao narrar sua própria história de pesquisa confronta, aprofunda discussões, produz conhecimentos e está implicado com um “eu” em formação. Passeggi (2006, p. 2) destaca que “A formação através das práticas autobiográficas rompe, portanto, com a concepção de transmissão de saberes e se caracteriza como a busca da compreensão de si mesmo e de suas relações com o saber”.

É a partir dessa perspectiva crítica e reflexiva que se inicia minha identificação com a fundamentação teórica desta investigação, com as histórias de vida e com os grupos reflexivos como práticas biográficas socioeducativas na formação de adultos.



Pensar e escrever sobre as histórias de vida como uma forma de “caminhar para si”, no dizer de Josso (2010), pensar a formação a partir de uma tríplice perspectiva: a auto, a hetero e ecoformação foi preciso estabelecer um diálogo com os estudos biográficos realizados por Dominicé (2006, 2008, 2010); Pineau (2005); Delory-Momberger (2006, 2008); Josso (2004, 2006, 2010); Nóvoa (2010); Finger (2010); Souza (2004); Passeggi (2006, 2008, 2011a, 2011b).

Pineau (2006), pioneiro na utilização das *histórias de vida* como prática de *autoformação*, apresenta um panorâmico histórico sobre “as histórias de vida como artes formadoras da existência” desde a antiguidade clássica aos nossos dias. O autor propõe que seja reconhecido e analisado o poder transformador dessa relação dialética da vida (*bios*) com o discurso (*logos*) e examinadas as condições nas quais ela pode entrar num processo de formação. Do Séc.V antes de Cristo até a pós-modernidade, o autor analisa as diferentes artes desta arte formadora da existência, desde a “arte filosófica do conhecimento de si” que remonta as *bios socráticas* até os dias atuais em que escrever sobre si mesmo pode ser considerado uma “arte profissional” e uma “arte existencial”.

Pineau e Le Grand (2012, p.16) definem as histórias de vida é como “uma prática autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade, em movimento, e agir de conformidade com esse propósito”. Trata-se para os autores da “construção de sentido” na busca de conexões e tessituras entre fatos e sentimentos como “territórios das escritas do eu”. Esses territórios incluem três dimensões da história de vida como possibilidade de expressão: *o material gráfico; os relatos orais; os meios visuais*, o que permite ampliar esses territórios para além da escrita (*grafia*) e sair da intimidade do “eu” para incluir as práticas das histórias de vida do grupo ou de uma comunidade, reveladoras da riqueza da existência humana.

Delory-Momberger (2008) afirma que a narrativa de si adquire reconhecimento, na França, nos anos 1970, com os trabalhos de Daniel Bertaux (2010), realizados na perspectiva da etnossociologia. Para Nóvoa (2010), a abordagem (auto)biográfica é resultado da necessidade de um novo paradigma que permite resgatar a participação dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, assim como valorizar a abordagem qualitativa face à quantitativa, possibilitar a vivência face ao instituído. Neste sentido, vai se configurando progressivamente o reconhecimento da autonomia do sujeito, como autor/ator de sua própria história.

Para Souza (2004, p. 20), a “história de vida” é compreendida da seguinte forma:

A utilização do termo **História de Vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (grifo do autor).

Portanto, é consenso entre vários autores que as histórias de vida vêm gerando um amplo espaço para a concretude dessa abordagem teórica e metodológica no campo da pesquisa, estendendo-se a diversas áreas do conhecimento. No entanto, Souza (2004) acrescenta:

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, sócio culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. (SOUZA, 2004, p. 139)

Passeggi (2008d, p. 28-29), em seus estudos e reflexões acerca dos memoriais auto-bio-gráficos (*autos* é a identidade, o eu consciente dele mesmo, *Bios* é a vida simplesmente vivida e a *Grafia* é o meio de um novo nascimento do eu) refere-se à arte profissional de tecer uma figura pública de si, em que as narrativas trazem implicações pessoais e sociais e imprimem as marcas individuais e coletivas, socioculturais, onde o sujeito está inserido, visto que ao narrarmos, não apenas descrevemos, seguindo uma ordem cronológica, factual, mas sim narramos o que a memória seleciona entre as experiências e as lembranças, sendo a memória uma construção social.

A memória vincula-se às experiências e não a meros acontecimentos. Tomando experiências no sentido definido por Larrosa (2002), como algo que nos acontece, e nos marca, escrever sobre si mesmo requer um parar para pensar, para olhar, para sentir, mais devagar, exige uma disponibilidade. Por isso, ao ativarmos a memória, realizamos o que Souza (2006) denomina de a *arte de lembrar*, um processo de recuperação do eu, que envolve a própria memória, o tempo e o esquecimento. Pois a memória está inscrita num tempo, que permite as ligações que produzem as lembranças.

Tem sido consenso a afirmação de que as lembranças próximas, pessoais são expressas, a partir de ponto de referências sensoriais como odores, barulhos, sensações que

ativam a memória, da vivência de cada indivíduo com a sua maneira de fazer as escolhas, de situar suas pertencas, interesses e aspirações, de contemplar suas subjetividades, de selecionar o que faz parte das narrativas.

Reflexões que são decisivas no processo de formação e autoformação, na perspectiva da abordagem experiencial, pois revelam as potencialidades da pessoa ao longo da vida, as articulações e valores que orientaram as escolhas, nos diversos percursos, pessoal ou profissional, analisadas em termo de aprendizagens acumuladas durante a vida. Josso (2008) agrupa essas aprendizagens em: existências, instrumentais, relacionais e reflexivas que permitem identificar claramente que esses processos formativos implicam conhecimentos, contribuem para reflexão não só retroativa, mas atual e prospectiva sobre as demandas e processos formativos.

Discutir a relevância da busca do *si mesmo*, na formação, propicia o encontro com resultados de pesquisas que sinalizam as grandes etapas desse percurso e revelam o quanto é significativo ter consciência da própria formação e das relações que entrelaçam as histórias pessoais e as histórias institucionais no mesmo movimento.

As pesquisas realizadas por Melo (2008) e Carrilho (2007) sobre as vivências e escritas de si na formação profissional de professores traduzem a importância da reflexão sobre si e da elaboração do projeto de vida para oferecer aos atores a possibilidade de (re)ver suas representações sobre os saberes herdados como uma etapa para o autoconhecimento e o despertar da força autoformadora no desenvolvimento singular de cada auto/ator, propiciando-lhe um novo modo de ver e viver a profissão docente.

De acordo com Passeggi,

[...] a narrativa autobiográfica é, para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto (PASSEGGI, 2010, p. 120).

Nesta perspectiva, tomo as narrativas (auto)biográficas como narrativas de si que revelam o caminho para o processo de pesquisa-formação, da reflexão de si como o ser protagonista, ou seja, autor/ator de sua própria história, desconstruindo, re-construindo e re-significando a sua formação como ser no mundo.

Assumido como tal, ressalto que esse caminho não apela ao psíquico para operar sobre o psiquismo, porém ele induz reações emocionais socializadas no coletivo. O que merece destaque é a clareza do propósito estabelecido na utilização dos relatos de si como possibilidades de formação profissional. Em relação às breves considerações restritivas ao uso do processo de pesquisa-formação e a interface com o processo terapêutico, Christine Delory-Momberger (2006) afirma que:

O estatuto declarado dos relatos autobiográficos produzidos no coletivo os define explicitamente como materiais de trabalho para um projeto de si profissional. O dispositivo e as regras de funcionamento estabelecem os limites do trabalho de formação: afirmação repetida do quadro não terapêutico da formação, compromisso da palavra pessoal em relação a si próprio e aos outros, co-responsabilidade do grupo e das atividades daí decorrentes, não-submissão dos estagiários ao animador ou dos estagiários entre si. As fronteiras entre terapia e formação estão desse modo claramente demarcadas, e o esforço para permanecer no quadro definido e aceito é objeto de um trabalho permanente de auto e de co-vigilância da parte dos participantes, dos estagiários e do animador. (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER, 2006, p.368-369).

Entre essas incursões teorico-metodológicas que foram se sucedendo e dando sentido umas às outras e se influenciando, procuro prosseguir articulando-as e conectando-as com outras áreas do conhecimento e com o contexto de realização desta pesquisa que é a Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho.

#### 4.3 O cenário insitucional da pesquisa



**Figura 07** - Vista frontal Tribunal Regional do Trabalho 21ª Região e Escola Judicial, Natal/RN (2012)

Implicada com as demandas da pesquisa, formação e atuação na Justiça do Trabalho, realizei este estudo na Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho 21ª Região - TRT, situada na cidade de Natal/RN. A Escola Judicial é um órgão sem fins lucrativos e parte integrante da estrutura organizacional dos Tribunais do Trabalho. No Rio Grande do Norte, a Escola Judicial foi fundada em junho de 2006, após 14 anos de implantação do TRT.

É recente o funcionamento de Escolas Judiciais em Instituições do Judiciário. Os vinte e quatro Tribunais da Justiça do Trabalho implantaram esta unidade de formação com diferentes estruturas em cada Estado brasileiro. Portanto, há necessidade de situar o leitor no contexto histórico da consolidação desta unidade de formação no âmbito da Justiça do Trabalho, com o propósito de auxiliar na compreensão das narrativas dos participantes da pesquisa.

A explicitação desse processo representa também um procedimento necessário para permitir que os leitores possam acompanhar e entender os sentidos que dou ao que conto

e ao modo como busco integrar a pesquisa-ação-formação por meio do uso de narrativas no cenário de formação de adultos como prática socioeducativas em Escola Judicial. Esta tarefa traz à tona uma reflexão temática ampla que envolve, ao mesmo tempo a educação, formação, memória, história, trabalho, direito e justiça.

O local desta pesquisa está implicado com uma consciência histórica que remete à área do Direito e da Justiça do Trabalho como representação de uma das expressões do Estado Social<sup>7</sup>. Um dos pressupostos do direito trabalhista é que há, entre empregado e empregador, um desnível de poder que deve ser sanado, inclusive através da atuação jurídica estatal. Dessa forma, não é exagero dizer que a pressão dos trabalhadores ao longo dos séculos XIX e XX ajudou a democratizar várias sociedades capitalistas no Ocidente - e isso na medida em que fez surgir, como consequência de suas lutas, as primeiras normas do Direito do Trabalho, materializadas nos primeiros acordos entre trabalhadores e patrões. A existência dos movimentos proletários é, portanto, a causa histórica da formação do Direito e da Justiça do Trabalho no mundo<sup>8</sup>.

A Justiça do Trabalho foi instalada no Brasil em 1º de Maio de 1941, pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. De acordo com o artigo 114 da Constituição Federal de 1988, compete à Justiça do Trabalho:

Conciliar e julgar os dissídios individuais e coletivos entre trabalhadores e empregadores, abrangidos os entes de direito público externo e da administração pública direta e indireta dos Municípios, do Distrito Federal, dos Estados e da União, e, na forma da lei, outras controvérsias decorrentes da relação de trabalho, bem como os litígios que tenham origem no cumprimento de suas próprias sentenças, inclusive coletivas (BRASIL, 1988).

Desta forma, tudo o que se relacionar com conflitos entre trabalhadores e empregadores, no plano individual ou coletivo, resultante da relação de emprego, é da

---

<sup>7</sup> A mobilização permanente dos movimentos proletários estimulou o aparecimento de um Estado cada vez mais interventor que, em meados do século XX, realizou-se plenamente: o Estado Social.

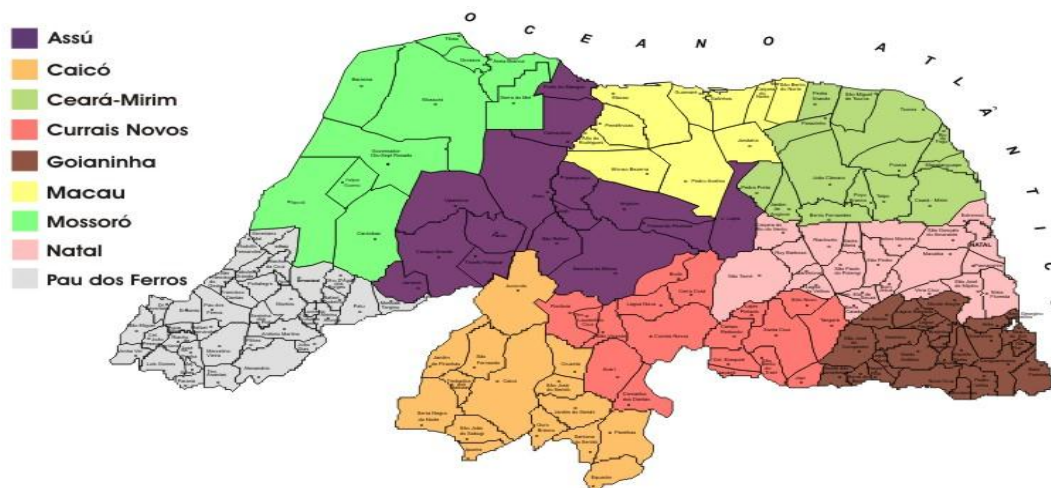
<sup>8</sup> Os primeiros organismos especializados na solução dos conflitos trabalhistas foram os *Conseils de Prud'hommes*, surgidos na França, em 1806.

competência da Justiça do Trabalho. Cabe aos órgãos do Judiciário Trabalhista decidir sobre tais conflitos.

Na 1ª Instância, a Justiça do Trabalho é formada pelas Varas do Trabalho, que julgam apenas dissídios individuais cuja jurisdição é local (abrange geralmente um ou alguns municípios). No 2º grau de jurisdição, estão os Tribunais Regionais do Trabalho (TRTs), que julgam recursos contra decisões das Varas do Trabalho, além de ações de competência originária – que ingressam diretamente no Tribunal, sem passar pela 1ª Instância. A mais elevada Instância da Justiça Trabalhista é o Tribunal Superior do Trabalho, o TST, cuja principal função é uniformizar a jurisprudência trabalhista de todo o País. Entre as ações julgadas pelo TST estão recursos contra decisões dos Tribunais Regionais e dissídios coletivos de categorias organizadas em nível nacional, como bancários, aeronautas, aeroviários e petroleiros.

A história do Direito do Trabalho no Rio Grande do Norte começou com a criação da 1ª Junta de Conciliação e Julgamento – JCJ, em Natal, em 12/12/1940. No princípio, tudo estava sob a jurisdição de Pernambuco. A partir de 1983, com a instalação da 13ª Região, todos os procedimentos da Justiça do Trabalho no Rio Grande do Norte ficaram atrelados ao TRT da Paraíba. Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que tornou obrigatória a instalação de pelo menos um Tribunal Regional do Trabalho em cada Estado da Federação, iniciou-se um penoso caminho até a instalação e o funcionamento do TRT - RN. Três anos depois, a 21 de junho de 1991, o Congresso Nacional aprovou projeto-de-lei criando o Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Norte. Um ano depois, no dia 16 de junho de 1992, instalou-se, definitivamente, o TRT da 21ª Região.

Em relação à abrangência, na primeira instância, o Tribunal conta com 23 Varas do Trabalho, sendo 10 Varas na capital e 13 no interior do Estado, conforme segue no mapa abaixo:



**Figura 8** - Mapa do Rio Grande do Norte apresentado por divisão de atuação das Varas do Trabalho do TRT 21. Fonte: Site oficial do Tribunal Regional do Trabalho 21ª Região, 2009.

Atualmente, para cumprir sua missão institucional, a Corte do TRT potiguar compõe-se de dez cargos de Desembargador Federal do Trabalho e 46 cargos de Juízes do Trabalho. Quanto ao quadro Permanente de Pessoal, o Tribunal é composto de 656 cargos efetivos, com a seguinte distribuição: 270 Analistas Judiciários, 385 Técnicos Judiciários e um Auxiliar Judiciário.

Dentre este universo, realizei este estudo com a participação dos oficiais de justiça, como sujeitos da pesquisa, conforme apresento adiante.

#### 4.4 Os participantes da pesquisa

*“Porque sou do tamanho que me vejo e não do tamanho da minha altura.  
(Fernando Pessoa,. In: Os lugares de Pessoa)”*

*“Para ser grande Sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.”  
(Fernando Pessoa. In: Os lugares de Pessoa)”*



A pesquisa (auto)biográfica tem contribuído para mobilizar nos participantes da pesquisa e no pesquisador o desejo de expressar as experiências e os saberes adquiridos. Parafraseando Fernando Pessoa “*Para ser grande Sê inteiro*”, compreendo que me permiti o acesso a esta pesquisa por meio do meu próprio percurso de formadora e pesquisadora para refletir sobre a minha implicação e pensar nas posições que venho assumindo no movimento de histórias de vida em educação e, assim, compreender como os participantes deste estudo expressam seus percursos e suas experiências, transformando-os em saberes sistematizados e reconhecidos (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Trilhar esse caminho é continuar explorando as minhas inquietações sobre as práticas socieducativas em Escola Judicial e pensar a formação continuada dos participantes desta pesquisa: o servidor público no cargo de Oficial de Justiça - Analista Judiciário .

Os participantes deste estudo são meus colegas de trabalho do Tribunal Regional do Trabalho. Nesse cenário, tonou-se possível dialogar sobre as inquietações, desafios, necessidades, sentimentos e desejos dos participantes, numa escuta sensível das experiências vividas e narradas sobre o cotidiano da prática judicante na execução de mandados. Dessa maneira, pude desenvolver este estudo com vínculos afetivos e de interação com o grupo, por estar envolvida e me considerar sensível às suas demandas.

A noção da escuta parece indispensável na pesquisa-ação Proposta por René Barbier,

,

A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, como o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2007, p. 94).

Por meio dessa presença acolhedora e sensível como também pela atitude aberta, procurei estabelecer uma relação de segurança entre eles e deles comigo, tomados em nossa existencialidade dinâmica, de uma afetividade em permanente interatividade. Para Barbier (idem, p. 98), “a escuta sensível apóia-se sobre a totalidade complexa da pessoa: os cinco sentidos”. O que possibilita envolver a dimensão corporal no espaço-tempo da narrativa do outro, ou seja, o outro só existe na existência de um corpo, de uma imaginação, de uma

afetividade em permanente interação por meio da audição, do tato, do gosto, da visão, do paladar.

Com base essa relação de segurança conquistada, as narrativas orais e/ou escritas de si fluíram a cada encontro e foram significativas para possibilitar a realização desta pesquisa e a compreensão da temática deste estudo. González Rey (2005a), quando se refere ao lugar da produção de informação e comunicação na pesquisa qualitativa, destaca que:

Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana. Para chegar a esses níveis de produção de informação, necessita-se de maturidade e interesse nos sujeitos estudados, os quais só surgem como resultado da maturidade dos processos de comunicação gerados de forma diversa no desenvolvimento da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 56)

Portanto, a escuta sensível no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa proporcionou um ambiente interativo, descontraído, lúdico e de confiança, contribuindo para as interações no grupo e produções de saberes. Os diálogos e as reflexões que se desenvolviam espontaneamente desde o primeiro dia dos encontros foram essenciais para estimular construções das narrativas de vida dos participantes nos encontros do Ateliê biográfico de formação profissional.

Para realizar esta pesquisa foi inicialmente definido em 10 (dez) participantes, mas se inscreveram 11 (onze) oficiais de justiça, sendo que 02 (dois) por motivos pessoais não puderam participar do Ateliê biográfico, por outros compromissos de ordem pessoal assumidos anteriormente e não foi possível conciliar os horários das atividades pessoais e profissionais em suas agendas.

Participaram desta investigação um total de 09 (nove) servidores públicos federais do Poder Judiciário que atuam no Tribunal Regional do Trabalho na cidade do Natal/Rio Grande do Norte. Alguns critérios foram considerados para a seleção dos participantes:

- a) ser Analista Judiciário - Oficial de Justiça Avaliador Federal concursado;

- b) ter mais de 05 anos de atuação profissional;
- c) ter participado de atividades de formação inicial e continuada em serviço;
- d) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa; e.
- e) Assinar e conceder o Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido - TCLE.

O aceite dos oficiais de justiça para este estudo aumentou mais ainda nosso vínculo de confiança e amizade. Minha participação representava um elemento de esperança para o grupo, finalmente alguém tomava coragem de criar um espaço de expressão e escuta. Naquele momento, compreendia também que “[...] só se confiarão ao pesquisador se forem levadas a ter confiança. Construir uma identidade de pesquisador, a fim de inspirar esse sentimento, constitui o desafio principal da abertura de campo” (BERTAUX, 2010, p. 78).

Cabe destacar que se tratava não somente de uma proposta de pesquisa, mas ainda de formação e ação, como discutida por Pineau (2005), Josso (2004) Delory-Momberger (2008), Dominicé (2008) e Passeggi (2008; 2010; 2011). Portanto, os procedimentos adotados nesse percurso me fizeram pensar não somente nos dados empíricos relativos às histórias de vida dos participantes, mas, sobretudo considerar a preocupação com a ação de dar sentido às declarações e narrativas asseguradas pela cumplicidade, empatia e confiança que foram aos poucos sendo conquistadas.

Para seguir adiante, discutimos sobre nossas expectativas no nosso primeiro encontro, conversamos sobre narrativas, autobiografias, histórias de vida e o contexto social e institucional que nos envolviam. O ambiente acolhedor foi sendo construído num clima de camaradagem diante do novo, para que estabelecéssemos o sentido e o significado dos nossos encontros autobiográficos e fizéssemos uma agenda dialogada para os encontros seguintes.

Cada participante identificou seu cognominado, a fim de preservar sua identidade: **Dreyfys, Mateus, Alegria, Helena, Reginaldo, Sarah, Israel, Nani e Ulisses.**

Entre os oficiais de justiça, servidores públicos federais, bacharéis em Direito, concursados, há singularidades nos seus processos de formação e socialização, que implicam diferentes formas que motivaram sua aproximação ao cargo e à carreira de servidor público do Poder Judiciário, assim como diferentes olhares para enfrentar as adversidades das condições de trabalho.

A análise do material biográfico em estudo permitiu uma apresentação do perfil dos participantes dessa pesquisa, conforme segue na Figura 8. No período da realização do Ateliê biográfico, a faixa etária dos oficiais de justiça concentrava-se entre 45 e 51 anos de

idade, destes 90% casados e 10% viúvo. Quanto à naturalidade, 44% nascidos em Natal(RN) e 56% de outras cidades, sendo 23% do interior e 33% de outros estados brasileiros, dado este que permite verificar as escolhas que regem os sujeitos, onde o trabalho adquire valor de estabilidade e melhoria de vida, motivando o enfrentamento das distancias geográficas que afeta os vínculos familiares e as mudanças culturais em relação aos costumes e valores sociais.

Em relação ao sexo, participaram 4 mulheres e 5 homens, este dado permite inferir que mesmo sendo uma profissão caracterizada pela atividade externa e vulnerabilidade social, não foi observado neste grupo da pesquisa o quadro de discriminação sexual na execução de mandados.

Em muitas narrativas, encontramos referência a manifestão religiosa e registramos que 44% são católicos e 34% são evangélicos, o que pode significar que de algum modo pode influenciar na construção do sentido para o vivido nas práticas judicantes.

O tempo de atividade laboral dos oficiais de justiça compreende o período entre 13 a 22 anos de serviço público federal, onde o ingresso na carreira do serviço público federal ocorreu entre 1987 a 1998. Este período culminou com o processo de instalação da Justiça do Trabalho no Rio Grande do Norte, no ano de 1991. Ressalto as mudanças ocorridas entre a implantação e os dias atuais, especialmente nos procedimentos da gestão administrativa e judiciária ao longo desses anos, refletindo sobre as experiências e os saberes adquiridos na trajetória profissional dos oficiais de justiça destacados nas narrativas do grupo.

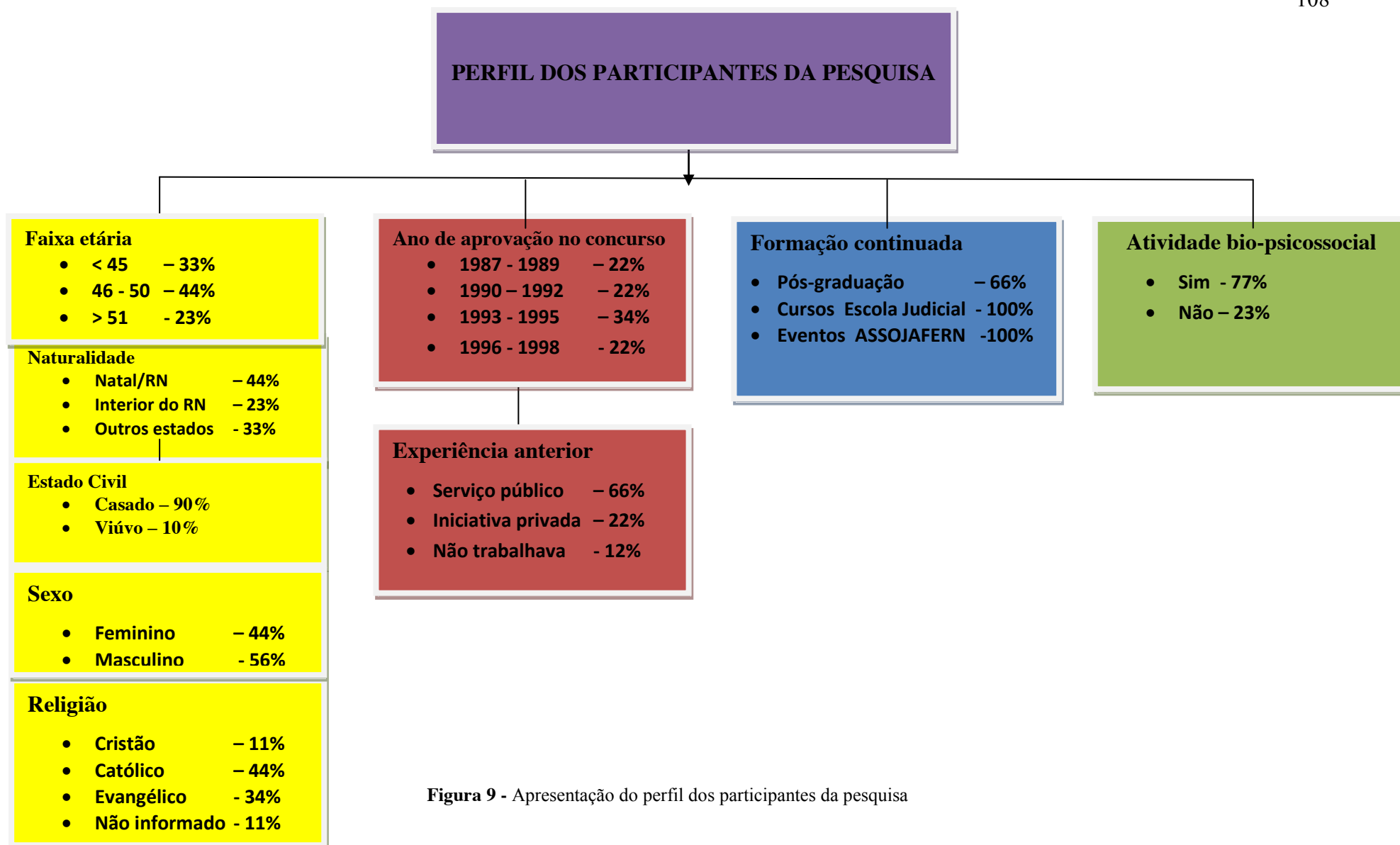
Em relação à experiência profissional anterior ao cargo de oficial de justiça, 66 % já eram servidores públicos, 22% foram oriundos da iniciativa privada e apenas um não tinha tido ainda experiência laboral.

A figura 8 evidencia que todos os participantes buscaram a formação continuada nos eventos realizados tanto pela Escola Judicial como pela Associação dos oficiais de justiça Avaliadores Federais. Quanto aos cursos de pós-graduação vinculados à Universidade, 66% afirmaram ter concluído com dificuldade o curso de especialização em área relacionada ao Direito do Trabalho, posto isto observamos que a participação em eventos de longa duração parece não motivar os oficiais de justiça deste grupo de pesquisa. Certamente este dado pode está relacionado a fatores diversos, dentre eles destacamos a idade dos participantes, às condições de trabalho e saúde, tempo de serviço entre outros.

No conjunto das biografias foi encontrada referência à necessidade de cuidados promotores da saúde física e psicológica dos oficiais de justiça, bem como mencionaram a participação em atividades de lazer e esportes, as quais foram agrupadas na categoria

Atividade biopsicossocial. Assim, destaco que 77% dos participantes praticavam na época atividades físicas com regular periodicidade.

Outro aspecto que merece destacar é o modo pelo qual os oficiais de justiça se percebem e dão sentido às experiências do trabalho. Em suas narrativas, eles incluem elementos auto-avaliativos formativos. Mesmo considerando uma profissão de risco pela exposição diária em atividade externa, os oficiais de justiça sustentam a alegria da conquista no ingresso da carreira profissional e o comprometimento com o serviço público para garantir a qualidade dos serviços prestados, sem deixar de reconhecer suas necessidades e limites. Outro aspecto observado corresponde ao reconhecimento da história de superação na vida pessoal e da consciência que possuem da necessidade de contribuir para um trabalho humanitário e ético na efetivação da Justiça Social.



**Figura 9** - Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa

#### 4.5 Análise e interpretação: Como articular, mediar e construir com os novos saberes que vão se organizando?

A partir de uma primeira leitura flutuante, observamos que cada Oficial de Justiça constitui uma singularidade no processo de socialização, o que implica na formação de diferentes modos de expressão. Diante do material transcrito, algumas indagações foram surgindo: *Quais as semelhanças nestas histórias tão diferentes? Que temas estão presentes nas narrativas dos oficiais de justiça? Quais os saberes e as práticas foram destacados na trajetória profissional das narrativas dos oficiais de justiça?*

As narrativas sobre a formação são incorporadas de modo subjetivo e tendem a se transformar de maneira diversificada no grupo. Diante disto, busquei apreender as experiências que fizeram e fazem parte da vida desses sujeitos, concernentes a sua vida familiar e formativa e, dentre elas, as relações com a prática do trabalho. Procurei compreender o papel reservado ao servidor público federal do Poder Judiciário, no cargo de analista judiciário, especialista em execução de mandados, antigo cargo de Oficial de Justiça Avaliador Federal, os espaços de formação sobre o que dizem as experiências e os saberes advindos das histórias de vida e as maneiras pelas quais essas experiências se replicam e se reconstroem nas vozes dos participantes da pesquisa, considerando o espaço de dialogicidade estabelecido no *Ateliê biográfico*.

Por outro lado, diante da expansão dos métodos de análise de dados qualitativos, escolhi a integração entre a análise da narrativa e a análise compreensiva, para tentar identificar o que está sendo revelado a respeito dos saberes e das práticas dos oficiais de justiça (VERGARA, 2005).

Esta opção metodológica somente foi possível, após um movimento intenso de busca por um caminho que pudesse atender as minhas inquietações para romper com o pensamento positivista e cartesiano dos resultados quantitativos para validar uma pesquisa. Diante dos pressupostos formativos, sociais e fenomenológicos que regem minhas convicções formativas, busquei o caminho que levam ao encontro do movimento das narrativas de vida presente nas premissas do interacionismo simbólico, que culminaram no surgimento de novas perspectivas de análise da realidade social.

A proposta de análise da narrativa de Fritz Schütze parte do princípio de que a “sociedade é constituída e modificada na interação com os indivíduos” e que “não pode ser compreendida sem os indivíduos e suas ações”, o grupo do movimento das histórias de vida

em formação passa a defender a posição de que a explicação de fenômenos formativos e sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos que vivem em sociedade (WELLER, 2010).

Schütze contribuiu significativamente para a retomada e resignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, propõe seis passos para analisar as narrativas, como apresentado a seguir.

Para proceder à análise qualitativa do material obtido no grupo, fiz inicialmente uma imersão nos dados promovida pela audição do arquivo oral gravado e depois pelas transcrição dos textos e da leitura e re-leitura pelo trabalho de organização das narrativas. Após a transcrição detalhada do material oral e organização do material escrito, várias leituras foram necessárias dos textos transcritos e produzidos nos *Ateliês biográficos* com intuito de identificar os temas expressos e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo das narrativas dos oficiais de justiça.

Este movimento de idas e vindas pelas narrativas permitiu, não somente a impregnação do discurso do outro, como também o conhecimento das experiências relatadas pelos participantes e de suas visões sobre o valor dessas experiências que emergiram no grupo.

À medida que desenvolvia a aproximação das narrativas, algumas observações e considerações relevantes para a temática estudada eram feitas ao lado do texto. Desse modo, percebi que precisava realizar uma sistematização detalhada, a partir do conteúdo das narrativas e utilizei as cores para identificar e auxiliar na organização do material, conforme apresentado no Quadro 3.



**Quadro 3**

Esquema de identificação dos temas na análise das narrativas no “Ateliê biográfico de formação profissional”.

<b>TEMAS</b>	<b>Cores utilizadas para identificar o conteúdo dos temas nas transcrições das narrativas</b>
<b>1: Narrativas biográficas</b>	
<b>1 Narrativa de família</b>	
<b>2 Narrativa da prática profissional</b>	
<b>3 Narrativa acerca do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’</b>	

No segundo momento, dedicado à descrição estrutural do conteúdo, detalhei parcialmente os segmentos relativos à fase de divisão do material indexado e não-indexado, para verificar, não só o que estava sendo narrado (indexado - quem fez o que, quando e por que), mas também como a narrativa está sendo construída no grupo reflexivo (não-indexado – vão além dos acontecimentos e expressam os valores e julgamentos) (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002). O objetivo principal foi a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, conforme segue no Quadro.

Após essa etapa estrutural, elaborei um texto de cada encontro do Ateliê biográfico, entrecruzando as narrativas dos participantes às vozes dos autores com os quais dialoguei e as minhas próprias reflexões, buscando compreender o ordenamento dos acontecimentos para os participantes, quais os elementos presentes nessas histórias; quais os acontecimentos significativos de percursos das práticas profissionais; que lembranças trazem da formação; e como analisam (ou não) as marcas dessas práticas durante o “Ateliê biográfico de formação profissional” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Na terceira etapa, realizei a análise dos elementos indexados, observados para verificar o ordenamento dos acontecimentos em relação umas com as outras – foi então que emergiram as propriedades dos grupos reflexivos, de acordo com o Quadro a seguir.

**Quadro 4**  
Esquema de estudo das categorias do grupo reflexivo na análise das narrativas  
no “Ateliê biográfico de formação profissional”.

<b>TEMAS 2: Categorias do grupo reflexivo</b>	Cores utilizadas para identificar o conteúdo dos temas nas transcrições das narrativas
<b>1. Dialogicidade</b>	
<b>2. Experiencialidade</b>	
<b>3. Reflexividade</b>	
<b>4. Reversibilidade</b>	
<b>5. Historicidade</b>	
<b>6. Formabilidade</b>	

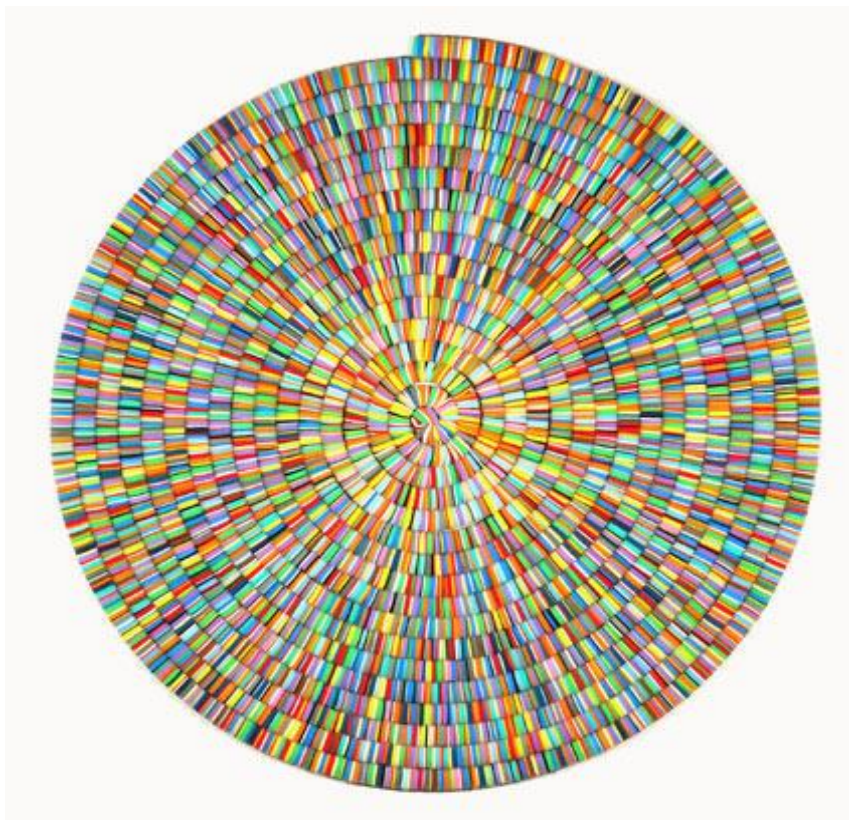
Após a organização e sistematização das narrativas e das experiências centrais que marcaram as histórias dos participantes, o passo seguinte foi analisar o material não-indexado para proceder o que Schütze chamou *a análise do conhecimento*, ou seja, compreender as teorias desenvolvidas pelos participantes sobre os percursos pessoais e profissionais, ou seja, as teorias explicativas sobre determinados acontecimentos (WELLER, 2010), assim como as avaliações sobre a biografia e sobre o seu próprio “eu” que surgiram, tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais dos Ateliês, como nos encontros finais.

Desse modo, foi possível perceber o movimento empreendido de cada participante da pesquisa no grupo, o modo de compartilhar as narrativas biográficas e os processos de implicabilidade dos participantes durante o “Ateliê biográfico de formação profissional”, identificando os percursos das experiências, conforme apresentado no Quadro 5. Este Quadro é uma síntese das narrativas compartilhadas pelos ofícios de justiça durante o ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.

No Capítulo 5, analisarei as narrativas dos participantes em torno das seis categorias que se depreenderam das análises das narrativas e do grupo reflexivo.



## Capítulo 5



“Espiral cinética”, tecnologia artesanal, Carla Tennenbaum (2000)<sup>9</sup>

*“A vida é breve, mas cabe nela  
muito mais do que somos capazes de viver.”  
(José Saramago)*

---

<sup>9</sup> Vencedora dos prêmios de design 2003 e 2005. A Espiral, gerada a partir do corte, montagem e moldagem de resíduos industriais de e.v.a., é mais que um simples produto, é também uma tecnologia artesanal e um suporte artístico.

## 5 O ATELÊ BIOGRÁFICO: ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

*“Quem somos nós, o que é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leitura, de imaginações. Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido, e reordenado de todas as maneiras possíveis.”*  
(Italo Calvino)

A obra de arte “Espiral cinética”, de Carla Tennenbaum (2000), que inaugura este capítulo, está constituída das mais variadas sequências cromáticas. A proposta dessa artista plástica me faz pensar que a sua intenção é gerar valor, beleza, consciência, alegria e inclusão, ao converter, por meio da arte, esses resíduos em instrumentos de transformação artística da “realidade”, e de uma realidade que, em princípio, estaria destinada a ser descartada, abandonada, soterrada.

Ela me ajudou a simbolizar a composição e a tessitura do “Ateliê Biográfico de Formação Profissional”. A analogia do Ateliê com a “Espiral cinética” parte da possibilidade de considerar as narrativas autobiográficas dos oficiais de justiça, como partes de um todo que vão se entrelaçando e tecendo novas “sequências cromáticas”. Esse movimento de comunhão consigo e com o outro torna as narrativas geradoras de beleza, permite que tragam alegria pela possibilidade de inclusão, no grupo, das experiências de vida de cada participante e contribuam para a construção de uma nova consciência de si como sujeito singular-plural em permanente devir.

O Ateliê biográfico, como espaço-tempo de experiências formadoras, foi constituído em torno de duas *práticas socioeducativas de formação*. A primeira diz respeito às narrativas autobiográficas como prática de formação de si, a segunda concerne ao *grupo reflexivo*, como uma prática de coinvestimento da pessoa que narra e de quem a escuta na construção do enredo da história de vida de cada participante. Elas são denominadas práticas socioeducativas porque o ato de narrar suas experiências para o grupo se caracteriza, ao

mesmo tempo, como uma ação social partilhada e como um trabalho coletivo de coinvestimento em benefício da reinvenção de si mesmo e do outro.

O objetivo dessas *práticas socioeducativas* era considerar outras possibilidades de formação profissional no cenário da Escola Judicial, de modo que se pudesse fazer um contraponto com a percepção de uma formação “bancária”, a qual considera a subjetividade da pessoa em formação, suas experiências e o seu conhecimento empírico das situações de trabalho como “resíduos” a serem descartados. O Ateliê, instaurado no próprio ambiente do trabalho, foi assim concebido como um espaço-tempo aberto ao conhecimento de si e do outro enquanto profissionais exercendo uma prática judicante. As atividades realizadas no Ateliê deveriam colocar, no centro da formação, os participantes como sujeitos concretos, exercendo uma atividade concreta, e privilegiar, portanto, suas experiências cotidianas na execução de mandatos. Nesse sentido, a reconfiguração constante da experiência e de si mesmo, assemelha-se à maneira realçada por Ítalo Calvino (1990, p. 138), na epígrafe deste capítulo: “Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos [...], onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”. Neste capítulo, compartilho, portanto, o caminho percorrido para conceber e analisar o que representou o “Ateliê biográfico de formação profissional”.

### 5.1 O Ateliê biográfico de formação profissional

A opção pelo “Ateliê biográfico” decorreu de minhas incursões como pesquisadora-formadora em duas situações de aprendizagem. A primeira diz respeito às minhas buscas e leituras do referencial teórico das histórias de vida em formação, que me possibilitaram transitar entre as áreas de formação, narrativa e trabalho. A decorre de minha experiência prática nos “Ateliês autobiográficos” realizados na disciplina “Histórias de vida e a formação do formador” oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Essas incursões me permitiram verificar as implicações epistemológicas e metodológicas do uso das narrativas autobiográficas em Educação e vislumbrar a possibilidade de responder à demanda dos Oficiais de Justiça, que solicitavam da Escola Judicial cursos de formação continuada no contexto do trabalho.

No campo educacional, os Ateliês ou *Workshop* são considerados como um local de aprendizagem e de formação, no qual se deixa claro para os participantes os objetivos, a

metodologia e as atividades a serem desenvolvidas. O uso da palavra “Ateliê” em educação deriva do seu sentido como “Local onde artesãos ou operários trabalham em conjunto, numa mesma obra ou para um mesmo indivíduo; oficina; local preparado para a execução de trabalhos de arte, fotografia, etc”, conforme define Houaiss, Villar e Franco (2001, p. 332). Adotei o termo Ateliê, neste estudo, como espaço-tempo de formação, porque permite simbolizar os participantes como artesãos que trabalham em conjunto numa mesma obra: as histórias de vida como arte de reinvenção de si.

A fase de planejamento da pesquisa envolveu a elaboração do projeto do “Ateliê biográfico de formação profissional”, o pedido de autorização da instituição para realizá-lo como parte integrante desta tese. A proposta aprovada pelo presidente do Tribunal Regional do Trabalho e a direção da Escola Judicial e o local destinado ao Ateliê era uma ampla sala de aula da Escola Judicial, com as cadeiras posicionadas em círculo, permitindo uma maior interação do grupo.

Comecei então a desenvolver o presente estudo, concebendo o Ateliê como espaço-tempo para acolher os participantes, propiciando-lhes práticas socioeducativas de formação que se configurassem como espaços abertos à ação educativa, à formação mediada pelo grupo e às atividades de investigação científica necessárias ao avanço da pesquisa a qual me propunha realizar. Os grupos reflexivos constituíam com as narrativas autobiográficas as principais práticas socioeducativas realizadas no interior do “Ateliê biográfico de Formação Profissional”, pois tinham como objetivo levar os participantes a interagir entre eles a partir de suas experiências profissionais e experimentarem outras possibilidades de refletir, sentir, narrar e atribuir sentido à prática judicante, no grupo reflexivo, para a partir dessa reflexão coletiva projetar-se em devir. Nesse sentido, trabalhei os direcionamentos assumidos por Pineau (2010) e Josso (2010) acerca dos processos de apropriação pelo sujeito do *poder de formação e de autoformação* promovido no ato de refletir, de narrar a sua própria história e de assumir os rumos de sua vida.

Concebi, assim, o “Ateliê biográfico de formação profissional” como uma forma de *pesquisa-formação*, tal como a define Marie-Christine Josso (2010)

Qualificamos esse cenário de “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Todos os grupos biográficos constatarem que a apresentação e a escuta dos relatos

desencadeiam um processo dialético de identificação [...] (JOSSO, 2010, p. 71)

Para Josso (2010), o processo de reflexão retroativo e prospectivo das aprendizagens nos *grupos biográficos* desencadeiam: a integração/desintegração do saber-pensar; a atribuição de sentido às aprendizagens formais e não-formais, às experiências e aos projetos de si; a tomada de conhecimento de si e de suas potencialidades; a concretização de uma intencionalidade em projetos; e, finalmente, a possibilidade de transformação de si, do outro e do ambiente.

Mas devo também retomar a noção de pesquisa-formação na perspectiva proposta por Pierre Dominicé (2010, p.148), quando afirma em seus estudos sobre a *biografia educativa* que a “abordagem biográfica corresponde à uma *metodologia de pesquisa-formação* [...] que utiliza um instrumento pedagógico facilitando o desenvolvimento pessoal e um método de pesquisa, visando ao aprofundamento do sentido da formação com adultos” (grifo meu). Nesse sentido, as narrativas produzidas no Ateliê, assim como os procedimentos utilizados para a sua realização, permitem esclarecer, por um lado, os processos que caracterizam a formação do adulto, que elabora as narrativas, e por outro lado, os processos que caracterizam a utilização das práticas socioeducativas pensadas pelo pesquisador. De modo que essas práticas se voltam ao mesmo tempo para a formação e para a pesquisa.

Como referência metodológica do “Ateliê biográfico de formação profissional” recorri ainda à proposta do ‘Ateliê Biográfico de Projeto’, apresentada por Delory-Momberger (2006; 2008). Trata-se de uma metodologia que adota seis momentos de exploração e socialização dos atos de escritas de si (autobiografia) e de escuta da história de vida do outro (heterobiografia), com o objetivo de colocar os participantes em situação de elaboram um projeto de si.

De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 359),

O Ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.



Fiz algumas adaptações metodológicas da proposta do ‘Ateliê biográfico de projeto’ a fim de adequá-las à situação da pesquisa, à dinâmica de implicabilidade dos oficiais de justiça, aos processos de apresentação de suas narrativas, à interação no grupo e ao acolhimento das demandas apresentadas por eles ao longo da pesquisa. Assim, ampliamos o número de encontros de seis para oito e realizamos atividades diversificadas com dispositivos que permitissem promover momentos de narração, organização da memória e socialização das experiências formadoras. Utilizamos como artefatos: o portfólio, o autorretrato, a leitura de texto, músicas, fotografias e prevemos intervalos para o lanche coletivo como dinâmica de aproximação mais descontraída entre os participantes. O “Ateliê biográfico de formação profissional” foi assim concebido enquanto espaço de compartilhamento de experiências e de saberes, com a intenção de favorecer condições de cumplicidade, de solidariedade de confiança mútua propiciada pela abertura ao diálogo e impulsionar a dimensão formativa no ambiente do trabalho.

Destaco ainda outra contribuição epistemológica e metodológica que auxiliou na construção do “Ateliê biográfico de formação profissional”. Como mencionei anteriormente, tive a oportunidade de vivenciar essa proposta em uma das disciplinas do PPGEd-UFRN, em 2009. Retomo aqui excertos do Programa da disciplina, ministrada por Passeggi:

A história de vida como prática mediadora de (auto)formação exige uma descentração reflexiva aprofundada tanto da parte de quem narra sua história quanto de quem a escuta. Os *Ateliês de Histórias de vida e formação do formador* constituem uma proposta de trabalho voltada para a compreensão e a prática dessa exigência através do estudo da abordagem (auto)biográfica, seus aportes teóricos, metodológicos e deontológicos. O objetivo central é explorar as dimensões heurística e hermenêutica das narrativas autobiográficas no processo de formação com foco na pesquisa e formação do formador. As atividades de *implicação*, *reflexão* e *co-produção de sentido* constituem os três grandes eixos dos ateliês como método do “caminhar para si”, como sugere Christine Josso (1991) (PASSEGGI, 2009).

Uma das temáticas centrais focalizada no Ateliê era o do processo de acompanhamento da escrita de si, que se encontra sistematizado nos estudos de Passeggi (2008, 2011) com base na noção de *mediação biográfica*. Essa vivência propiciada na disciplina e os estudos de Passeggi (*op.cit*) sobre os grupos reflexivos e a mediação biográfica contribuíram de forma significativa para a concepção do “Ateliê biográfico de formação profissional”. Dedicada à pesquisa (auto)biográfica e ao estudo dos grupos reflexivos como dispositivo de formação, Passeggi (*idem*) identificou proximidades e fronteiras entre as noções de *grupo de discussão*, *grupo focal* e *grupo reflexivo* e teceu as seguintes considerações:

A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo tem se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida, do saber da experiência vivida e retornam a si mesmo como um novo alento para a vida. Elas são suficientemente distantes das práticas usuais de formação para oferecer oportunidades de tomada de consciência, potencializar abertura, interrogações e transformações. O processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia) (PASSEGGI, 2011, p. 13).

Passeggi (2011) destaca que essa modalidade de prática formativa na pesquisa educacional apóia-se nos objetivos e princípios éticos, descritos na Carta da ASIHVIF-RBE (ASIHVIF-RBE, 2005 apud PASSEGGI, 2011, p. 150). O primeiro princípio, apontado pela autora, é o da liberdade para falar, ou não, de si, permanecer ou não, no grupo. O segundo princípio é o de convivibilidade. Seguem-se, os princípios de confidencialidade, autenticidade e direito à autoria. Mas é importante lembrar as exigências de formação do formador, que deve ter vivenciado o processo de escrita de si, antes de desejar acompanhar o outro nesse trabalho reflexivo, a exigência de um contrato estabelecido entre os participantes sobre a sua participação voluntário no grupo e sobre princípios éticos de interação.

Retomamos os princípios acima realçados no “Ateliê Biográfico de Formação Profissiona” com a intenção de assegurar a autonomia dos sujeitos, garantir a livre escolha dos participantes e promover a abertura ao diálogo com possibilidades para propiciar ao adulto em formação o seu processo de *aprendizagem biográfica* (ALHEIT E DAUSIEN, 2006). Desta forma, o “Ateliê biográfico de formação profissional” foi concebido como lugar da prática socioeducativa humanizadora e democrática, afirmando-se pela valorização dos participantes, o reconhecimento de sua capacidade reflexiva sobre si mesmo e com o outro, suscetível de assegurar os processos de autonomia e de emancipação. Tratava-se portanto de uma prática distante dos modelos opressores que geravam uma atitude passiva do sujeito. O propósito do Ateliê era, portanto, potencializar atitudes mais ativas, o respeito mútuo durante o *processo de biografização*. Como destaca Delory-Momberger (2008), o indivíduo ao biografar-se, ou seja, ao escrever (*grafar*) a sua própria vida (*bio*), reorganiza a memória das experiências vividas, articulando-as em um enredo, como um todo coerente, dá forma ao que antes não tinha. É nesse sentido que as narrativas de si autorizam o sujeito que narra a se apropriar do seu poder de autoformação.

As atividades do grupo reflexivo em contexto institucional de formação continuada, em sua concepção autobiográfica, implicam o planejamento de sua dinâmica e a definição de seus objetivos pelo pesquisador-formador que irá mediar, conduzir, acompanhar e coordenar o grupo. A esse respeito, Delory-Momberger (2006) fala da necessidade de fazer a distinção entre os objetivos terapêuticos das narrativas de si, produzidas entre paciente e terapeuta, e as situações e educacionais e/ou institucionais, nas quais essas narrativas são produzidas no coletivo e sem finalidade de cura. Essa distinção é importante para assegurar aos relatos autobiográficos produzidos no contexto educativo e de formação sua dimensão socioeducativa e não psicanalítica, conforme já mencionado no capítulo anterior.

O planejamento do Ateliê biográfico correspondeu a uma fase inicial em que, como pesquisadora e formadora, foi necessário identificar e selecionar as atividades a serem realizadas, respeitando o perfil do grupo, os objetivos e o contexto institucional, somado aos saberes dos próprios participantes. O “Ateliê biográfico de formação profissional” foi realizado na Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, em Natal, durante o segundo semestre de 2009 e se desenvolveu em 08 (oito) encontros, com duração aproximada de 02 (duas) horas cada.

Conforme apresentei no início deste capítulo, o “Ateliê biográfico de formação profissional”, foi concebido como um movimento em espiral, simbolizado na **Figura 09**. A sua tessitura em espiral permite simbolizar os núcleos temáticos dos encontros como um movimento de reflexão cada vez mais aprofundada. Assumo com Ricoeur (1994, p.114) essa forma de conceber a reflexão conduzida no Ateliê sob a forma não uma espiral hermenêutica da narratividade e não como a de um *círculo vicioso* em que o ponto de chegada conduz ao ponto de partida. “Quanto a isso, nos diz Ricoeur, gostaria de falar antes de uma espiral sem fim que faz a meditação passar muitas vezes pelo mesmo ponto mas numa atitude diferente”.



**Figura 11** - O Ateliê biográfico de formação profissional: uma dinâmica em espiral

Esse movimento em espiral expressa a dinâmica e o processo contínuo de reflexão que faz, como sugere Ricoeur (op.cit.), a “meditação passar muitas vezes pelo mesmo ponto mas numa atitude diferente”. Como se pode observar, o primeiro encontro (*1. Vamos nos aventurar na narrativa (auto)biográfica de formação profissional?*) se dá sob a forma de um convite. Ele se encontra na parte inferior da figura e representa o instante inicial em que, supostamente, a espiral se inicia e se apresenta sob a sua forma de dimensão mais reduzida. A espiral vai se desenvolvendo nos próximos encontros num movimento crescente até o último dia (*8. Autobiografia do sujeito social: a história continua...*), sugerindo que o sujeito continuará a refletir sobre si mesmo num movimento de abertura permanente e cada vez mais amplo.

Na análise das narrativas, os participantes confirmam a evolução gradativa do seu envolvimento com as narrativas de si e do outro no espaço biográfico do grupo reflexivo na Escola Judicial. Essa composição revela ainda como se desenvolveram os percursos dos saberes das experiências compartilhados pelos participantes da pesquisa no contexto de formação profissional. Recuperar as memórias, acolher o passado no presente, lançar-se no futuro como sujeito em permanente devir é o que propõe essa espiral para mostrar que o processo de biografização se dá numa ação dinâmica de avanços e retomadas, de resistência à descoberta, e do medo de se desvencilhar de posições estereotipadas para ir ao encontro de

novas possibilidades (ACKER, 2011). Seguindo esse movimento espiralado, os Oficiais de justiça começam gradativamente a evocar e a refletir sobre suas experiências passadas para construir no presente o projeto de futuro profissional na prática judicante.

No Quadro 7, relaciono as atividades que foram desenvolvidas nos 08 (oito) encontros do “Ateliê biográfico de formação profissional”, destacando os recursos metodológicos, as datas, a ordem dos momentos de narração. O cenário foi organizado em círculo para receber os participantes e propiciar um ambiente acolhedor, favorecendo a interação face a face e a escuta do outro, com a intenção de propiciar a construção de vínculos de confiança e empatia para a organização do grupo.

#### Quadro 6

Sistematização das atividades no “Ateliê biográfico de formação profissional” em Escola Judicial.  
(Natal/RN, 2009)

Ord	Datas	NÚCLEOS TEMÁTICOS	ATIVIDADES REALIZADAS
01	16/09	Vamos nos aventurar na narrativa biográfica de formação profissional?	Exposição dialogada: apresentação e convite para o ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.
02	23/09	O autoretrato: os desafios, a superação e o prazer de ser o que é.	Debate acerca da pesquisa-ação-formação com a narrativa biográfica. Explicitação dos compromissos na participação e agendamento das datas dos encontros. Aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Identificação das expectativas: O que esperam do trabalho de reflexão sobre o seu percurso de vida? Elaboração de um Autoretrato. Orientação para o portfólio individual Elaboração da capa do portfólio. Narrativa oral das expectativas, do autoretrato e dos grafismos de representação de si que constituíram a capa do portfólio individual.
03	30/09	A trajetória profissional: revelando caminhos e descobrindo emoções.	Texto para reflexão, após leitura coletiva: "Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho", do Ministro Carlos de Brito Ayres. Reflexão da prática profissional e do texto do Ministro. Narrativa oral das experiências de vida e da trajetória profissional.
04	07/10	Ser profissional: os sonhos são para sempre.	Socialização de registro fotográfico e das narrativas escritas. Reflexão sobre o ser profissional. Momento de reflexividade biográfica. Narrativa oral das experiências de vida e da trajetória profissional.

05	14/10	Formação continuada: a busca de saberes ao longo da vida	Narrativa oral e escrita das experiências de formação do oficial de justiça.
06	21/10	Narrativas de si: compartilhando histórias, vidas, sentimentos e saberes	Narrativa oral e escrita das experiências e dos saberes do oficial de justiça.
07	11/11	Projetos de vida: o sujeito em projeto.	Formação das tríades: Autor-leitor-ouvinte dos projetos e a Re-leitura do projeto de si.
08	30/11	(Auto) biografia do sujeito social: a história continua.	Socialização dos Portfólios Processo de avaliação e auto-avaliação do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.

Ao narrarem sobre *o que, quando e como* desenvolviam as experiências e atividades do trabalho, os Oficiais de Justiça identificaram, socializaram e atribuíram sentido ao modo como realizavam a atuação profissional, em cada um desses espaços de interação no grupo. E para compreender esse processo, descrevo os caminhos que empreendi em cada encontro do “Ateliê biográfico de formação profissional”.

### 5.1.1 Vamos nos aventurar na narrativa (auto)biográfica de formação profissional?

O ponto de partida foi um convite para vivermos junto uma aventura, explorar juntos os territórios desconhecidos da narrativa biográfica. Diante da dimensão epistemopolítica que envolve a pesquisa-ação-formação na abordagem (auto)biográfica), desenvolvi no campo .Institucional uma articulação com o Diretor e a Equipe pedagógica da Escola Judicial com o propósito de apresentar a pesquisa, esclarecer a metodologia e receber o apoio institucional para a realização da pesquisa para a tese. Como resultado, obtive a adesão e a colaboração de todos os que faziam a Escola Judicial, que concordaram com a importância do projeto para auxiliar novas práticas socioeducativas na formação inicial e continuada de servidores e magistrados.

O primeiro encontro contou com a presença de membros da Direção do TRT e da Escola Judicial, além dos participantes da pesquisa. Esse momento foi dedicado à informação, orientação, discussão e negociação dos papéis de cada um na elaboração das narrativas de si

nas modalidades oral e escrita. Destaquei que a pesquisa com abordagem (auto)biográfica estava centrada na perspectiva defendida por Pineau (2010) da *autoformação* (formação de si), da *heteroformação* (formação com o outro no grupo) e da *ecoformação* (como um projeto de formação ao longo do vivido no ambiente do trabalho).

Por etapas, tanto os participantes como eu fomos provocados a produzir narrativas sobre si, o outro e o meio institucional. Logo no início, a primeira expressão que tive foi a que os participante revelavam uma certa desconfiança, insegurança e receio. O oficial de justiça, Reginaldo destacou: “Eu acho que este negócio de falar da nossa história de vida para o colega é complicado, parece perigoso, depois o que vão dizer por aí...” Naquela situação, compreendi que a emoção e o medo subjacente à preocupação do oficial de justiça, poderia revelar as múltiplas facetas da resistência, da negação ou da insegurança, em virtude da exposição, da vulnerabilidade que a situação poderia induzir e da possibilidade de ser prejudicado.

Diante disto, considerando o perfil do grupo e o contexto institucional, acolhi a inquietação apresentada e introduzi uma reflexão sobre as experiências autobiográficas de personagens históricos, ‘celebridades’, gente famosas, midiática, e a possibilidade das narrativas de vida dos trabalhadores, como uma forma de expressão democrática. Afinal, como lembra Passeggi (2010, p. 104, *grifo da autora*) “*narrar a própria vida é uma ação humana*”.

Desse modo, discutimos sobre a dinâmica da formação ao longo da vida, mediante a validação dos saberes experienciais, falamos sobre o movimento acadêmico das histórias de vida e formação, como também da validação da formação experiencial nos processos de educação não-formal e informal, a fim de ressaltar o respeito aos saberes dos educandos no processo educacional, como defendido por Freire (2001), Alheit e Dausien (2006). Aos poucos, desconstruímos juntos os preconceitos e reconstruímos possibilidades futuras de formação, considerando os saberes a partir das experiências acumuladas no decorrer do cotidiano profissional.

Segundo Josso (2010),

O aprender a aprender do processo de aprendizagem, encarado como mudança inclui um desaprender para “aprender a” [...] As resistências não são, afinal, um reflexo salutar de sobrevivência e/ou do medo que emerge da insegurança que provoca no aprendente o trilhar caminhos pela primeira vez? (JOSSO, 2010, p. 233, *grifo da autora*).

Na fase de iniciação do Ateliê tive como propósito oportunizar os primeiros contatos dos participantes com a pesquisa-ação-formação e apresentar os procedimentos e objetivos deste estudo com as narrativas biográficas. Essas informações preliminares foram anunciadas no sentido de acolher as dúvidas, os receios do desconhecido com a intenção de buscar atender às necessidades e curiosidades. Como disse Josso (*idem*), esses primeiros contatos não são assim tão simples, exigem um modo de informação e exposição sensível ao encontro com o outro, tanto do formador com o aprendente, quanto dos participantes entre si.

E, para prosseguir nessa tarefa, senti necessidade, de que todos estivessem conscientes do trabalho reflexivo sobre si mesmo *com* o outro, e que compreendessem a proposta da construção compartilhada da consciência histórica de si mesmo, mas também do grupo profissional ao qual pertenciam no TRT, sua missão social na justiça. O propósito dessa preocupação era evitar o fracasso, a distorção dos propósitos do Ateliê e o isolamento dos participantes nesse processo de pesquisa-formação no grupo reflexivo.

Por outro lado, não queria que o meu desejo de realizar esta pesquisa fosse determinante para iniciar o processo, mas respeitar a arte do tempo e a singularidade dos participantes como fundamental para fazer emergir as potencialidades dos dispositivos da ação formativa. À medida que iam discutindo o sentido do trabalho (auto)biográfico para situar, clarear e identificar a importância do seu valor em vários contextos da vida e do trabalho, cada participante, a seu modo, foi refletindo e buscando em si mesmo as relações entre os motivos que despertavam motivação e os propósitos definidos nesses estudos acadêmicos.

Diante do vínculo de confiança mútua já consolidado anteriormente noutras ações formativas, bem como dos interesses em buscar o sentido do vivido para lançar novos saberes e novas práticas, os Oficiais de justiça, gradativamente, foram expressando o desejo e a segurança de integrar-se ao grupo reflexivo, como nesta narrativa de Helena (2009): “Acho válido este trabalho, pois precisamos pensar nossas práticas e discutirmos novos conhecimentos a partir do que fazemos no dia-a-dia”.

Da mesma forma, o oficial de justiça Mateus (2009) afirmou: “É importante conhecer o que cada um faz e como faz para ajudar aos colegas a descobrir maneiras de encarar as dificuldades e os desafios, unindo o grupo”. Por sua vez, Alegria (2009) concordou com os colegas, afirmando: “É muito importante conhecer mais os colegas, pois promove maior interação e colaboração, uma vez que nosso grupo já vem participando de outras atividades na Escola Judicial”.



Progressivamente, os participantes compreenderam e reconheceram a importância da relação entre narrativa biográfica, trabalho e formação, tal como discutido por Delory-Momberger:

Esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua *formabilidade* e sua *empregabilidade* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 89, grifo da autora).

No final do primeiro encontro, observei que os Oficiais de justiça apresentaram interesse e manifestaram sua adesão para participar do encontro seguinte do “Ateliê biográfico de formação profissional”.

A partir daí, o processo reflexivo de minha pesquisa centrou-se nas seguintes questões:

1. *Quais os percursos de experiências e saberes compartilhados pelos Oficiais de justiça no Ateliê biográfico de Formação Profissional?*
2. *Como se caracteriza o grupo reflexivo enquanto prática socioeducativa em contexto de formação profissional?*
3. *Que contribuições as narrativas de si trazem ao oficial de justiça nos grupos reflexivos em Escola Judicial?*

Com base nessas questões dei prosseguimento à metodologia previamente planejada. Enquanto formadora-pesquisadora sentia-me “qualificada” para a condução do acompanhamento do trabalho de biografização, uma vez que eu própria já havia vivenciado a totalidade do processo e entendia como o ato de narrar permitia a organização e a reorganização da memória, desenvolvia de maneira interativa a solidariedade entre os participantes do grupo, onde ora se desempenha o papel de autor, ora de leitor e ora de ouvinte. A intenção maior era oportunizar uma prática de formação na Escola d adultos como espaço de valorização das experiências dos sujeitos, dos seus processos de reflexividade, da sua capacidade de narrar o vivido, de problematizar as experiências e elaborar projetos que fazem sentido para sua vida.

### 5.1.2 O autorretrato: os desafios, a superação e o prazer de ser quem somos

*“Por muito mais que eu saiba, não saberei nada.  
A vida é um eterno aprendizado”.*  
(Israel )

No segundo momento, elaborei uma exposição dialogada para esclarecer e discutir os direcionamentos do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, promovendo uma rememoração do momento anterior com o propósito de aproximar o debate interativo e a compreensão dos participantes acerca das narrativas de si e o contato com as narrativas do outro por meio da reflexão e escuta sensível, como uma prática de formação. Esse cuidado na mediação biográfica vem ao encontro do que Josso (2010) afirma:

O respeito pelo tempo concedido à simbolização, à integração num imaginário, apresenta-se, então, como respeito à pessoa, reconhecida na sua singularidade, quer dizer, nas diferentes dimensões do seu ser (as suas identidades) associadas a uma subjetividade “impermanente”, apesar das suas recorrências, dos seus sintomas, das suas obsessões, das suas afeições não conscientes, e é então com outra temporalidade que nos confrontamos. A formação como construção de si e de sentido (JOSSO, 2010, p. 235).

A arte de trabalhar com o tempo como apresentada por Josso (2010) foi um fio condutor deste estudo para assegurar uma mediação biográfica aliada à disponibilidade dos participantes. Assim, tornou-se evidente que a temporalidade na formação é uma categoria importante para se compreender a dinâmica singular de cada participante no movimento reflexivo de si mesmo *como um outro*, como afirma Ricoeur (1991), na dialética da permanência e da impermanência da nossa própria identidade. Se para alguns a narrativa de sua história de vida foi um acontecimento espontâneo, para outros foram necessários alguns encontros para fazer acontecer a expressão da narrativa de si. Todavia, os caminhos de integração entre os participantes, e destes com o grupo, foram anunciados como momento fundador do trabalho biográfico do Ateliê, proporcionado pelo espaço aberto e livre para a manifestação de curiosidades, incertezas, inquietações, desejos e expectativas dos Oficiais de justiça.

Aos poucos, estávamos organizando um espaço singular, na Escola Judicial, ainda inexplorado de pesquisa-formação como ‘dispositivo de implicabilidade, de responsabilização

e intersubjetividade’, da forma anunciada por Josso (2010, p. 241). Assim, após a compreensão das etapas em que se desenvolveria o trabalho autobiográfico e heterobiográfico, os participantes foram manifestando a sua adesão ao “Ateliê”.

Neste contexto, solicitei aos participantes que refletissem e escrevessem sobre suas expectativas do Ateliê biográfico, a partir da seguinte questão: *O que esperam do trabalho de reflexão sobre o seu percurso de vida?* Após alguns minutos de reflexão e escrita, cada um compartilhou com o grupo as expectativas:

Espero que ao resgatar minha própria trajetória de vida, encontre suporte para desempenhar melhor meu trabalho, e sobremaneira, superando os transtornos e dificuldades advindas do mesmo! (HELENA, 2009).

Espero recuperar as memórias do meu passado, que ficaram esquecidas ao longo dos anos. Também espero usar estas memórias para contribuir no restante do percurso da minha vida (SARAH, 2009).

A oportunidade de lançar luz sobre o vivido e poder resgatar fatos que ficaram guardados no baú de nossas vidas ou arquivados nas prateleiras empoeiradas da nossa história e a partir daí reescrever os capítulos da nossa biografia como num livro (ALEGRIA, 2009).

O que eu espero deste trabalho de reflexão é ter uma visão do dia-a-dia para uma melhor aprendizagem, tanto das pessoas como das situações, e assim “tirar” proveito de todas as pequenas e grandes atitudes, positivas e negativas; do saber valorizar as doações, de saber avaliar, ou tentar, o porquê de gestos pequenos, ou mesquinhos, mas, sobretudo, compreender, praticar e mostrar que vale a pena procurar ser feliz e saber doar, sem nunca esquecer saber escutar (NANI, 2009, grifo da autora).

Percebemos em cada narrativa, as razões da aceitação por parte dos participantes do trabalho autobiográfico. É possível reconhecer o desejo e a expectativa de encontrar no horizonte dessas escritas de si os saberes necessários para uma melhor atuação no trabalho cotidiano e na formação profissional. Ainda com relação a essas expectativas é importante registrar o interesse e a motivação vinculados à dimensão formativa de si, do outro e do ambiente do trabalho. Está presente também o desejo de uma mobilização afetiva que impulsiona e motiva o conhecimento de si, promovido pelo retorno reflexivo sobre o passado, seus efeitos sobre o presente, para se lançar no futuro com novos conhecimentos e novas práticas. Esse processo de implicabilidade dos participantes corresponde ao que Delory-Momberger (2008, p. 89) intitula “a experiência e o projeto no centro da formação”, que neste

estudo corresponde ao desejo de melhorar as práticas judicantes, empreendidas pelos Oficiais de justiça.

Assim, a implicabilidade dos participantes no trabalho biográfico foi sinalizada pelas expectativas destacadas, revelando o pertencimento ao grupo e o engajamento ao projeto comum do trabalho de reflexão sobre a vida e as práticas profissionais no contexto institucional. Ao mesmo tempo, minha implicação neste estudo me fez em todos os momentos levar em consideração a responsabilidade de assegurar o direito à privacidade do outro e de respeitar o movimento de temporalidade de cada participante, ou seja, sua disponibilidade para o movimento reflexivo sobre si mesmo e sobre a escuta do outro, a tomada de consciência do vivido e a possibilidade de autoformação e transformação.

Josso (2010, p. 251) considera que “O fato de o sujeito aceitar empenhar-se num trabalho biográfico sobre si mesmo dá início à aprendizagem da implicação, permanentemente em jogo, no trabalho individual e no trabalho de grupo”. A autora afirma também que os processos de tensões, provocados pelas narrativas, às vezes colocam os participantes em situação de recuo de forma cautelosa, quando estão diante de experiências de incompreensões, desilusões e desmotivações.

Dado o início da aprendizagem de implicação no Ateliê biográfico, a questão que se colocou para reflexão foi a discussão dos objetivos das narrativas e a ética que esse tipo de trabalho suscita nos grupos de reflexão. De modo que uma das minhas primeiras preocupações foi propor aos participantes uma discussão sobre a sua participação voluntária no Ateliê e caso estivessem de acordo deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo I), durante o segundo encontro. Os 09 (nove) Oficiais de justiça, que participavam do Ateliê assinaram espontaneamente o TCL.

Ao estudar sobre as experiências de formação nos grupos reflexivos, Passeggi (2011, p. 150) registrou que “os princípios éticos podem ser ampliados segundo o desejo do grupo”. Assim, a autora procurou adaptar esses princípios norteadores da prática socioeducativa com as histórias de vida, que se encontram na Carta da Association Internationale des Histoires de Vie et Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHVIF-REB, 2005, apud Passeggi 2011) e que foram adotados também nesta pesquisa.

Os princípios norteadores, segundo Passeggi (2011) são os seguintes: o princípio de *liberdade* corresponde à livre escolha dos participantes de ingressar e permanecer, ou não, no grupo, narrar, expressar, ou não, o que deseja; o princípio de *convivibilidade* corresponde ao ato de conviver e interagir respeitando o outro, evitando qualquer tipo de julgamento;

*confidencialidade*, atitude necessária para assegurar a privacidade e intimidade das narrativas do outro, mediante um pacto ético de sigilo sobre o que se passa no grupo; *autenticidade*, a garantia de que a história de vida narrada pertence ao próprio narrador; *autoria*, assegurar a quem narra o direito de autoria; *formação do formador*, o pesquisador-formador-mediador deve ter qualificação teórica e metodológica para coordenar e realizar a mediação biográfica e ter ele mesmo escrito sua história de vida; *contratualização* diz respeito ao contrato pedagógico que assinado pelos participantes, baseado no respeito à autonomia e responsabilidade das partes (narrador, ouvinte e mediador-formador) para participar da realização do processo formativo.

A partir destes princípios éticos adotados no “Ateliê biográfico de formação profissional”, o contrato pedagógico foi definido por todos os participantes, que juntos puderam refletir e identificar as condições necessárias para estabelecer um contrato no grupo. Esses princípios foram os seguintes: participação nos encontros agendados, respeitando os horários de chegada e saída; espírito colaborador nas narrativas; respeito à narrativa do outro; escuta sensível e o controle com uso dos aparelhos de comunicação, possibilitando um espaço acolhedor de interação e socialização das narrativas.

Durante o Ateliê de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN (2009), participei dos estudos e da experiência de organização do portfólio educacional, o qual se constituiu como um recurso de avaliação formativa significativa dos processos de aprendizagens vivido no grupo. A confecção de um portfólio proporcionou-me um momento de resgate do vivido e o envolvimento significativo no momento de nomear o sentido deste vivido para minha autoformação. Procurei utilizá-lo nesta pesquisa para que, ao final, todos pudessem realizar a organização do próprio material, pois o sujeito que vivencia essa construção constantemente experiencia movimentos de reflexão pelo envolvimento de cada um na seleção do que registrar (BARBOSA, 2009).

Assim, uma vez estabelecidos os princípios éticos durante o segundo encontro, introduzi como primeira atividade reflexiva o portfólio educacional. Os participantes receberam uma pasta preta convencional, onde seriam guardados seus textos e demais materiais utilizados no Ateliê biográfico. Eles foram convidados a personalizar a capa da pasta para identificar traços e características pessoais, numa perspectiva de organização do *portfólio*. Em educação, o portfólio vincula-se à avaliação e a aprendizagem, sendo utilizado para registro das atividades que auxiliam o aprendente a arquivar as produções consideradas por ele como as mais significativas (BARBOSA, 2009). Nesta mesma direção, segundo Villa Boas (2004, p. 38), “o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam

evidências de sua aprendizagem. É organizado para que ele [o aluno] e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso”. Utilizado como dispositivo auxiliar no processo reflexivo, o portfólio permitiu, por um lado, guardar os registros das experiências narradas e vividas no Ateliê, e por outro, ajudar o narrador a revisitar constantemente o avanço de sua reflexão. O portfólio pode então ser definido como um trabalho individual e compartilhado de forma consentida e previamente acordada.

Cada participante construiu um portfólio com as atividades realizadas durante esta pesquisa e mostraram-se implicados com a reflexão conduzida com o portfólio durante o Ateliês. O início do trabalho foi marcado por um momento lúdico que buscava provocar o ato de criar e de implicar-se no trabalho manual para a confecção da capa do portfólio. A criatividade fluíu com recortes de revistas e jornais, colagens de figuras, pinturas e desenhos, conforme se pode ver no registro fotográfico a seguir.



**Figura 12** - Fase de iniciação e integração dos participantes no Ateliê biográfico de formação profissional, construção do autorretrato e do portfólio.

Durante este segundo encontro, teve início o processo de refletir sobre si mesmo *com* o outro por meio das narrativas. A atividade conjunta de construção da capa do portfólio contribuiu para facilitar esse primeiro momento de partilhar as experiências.

Concordo com Passeggi, quando afirma que,

A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão (PASSEGGI, 2012, p. 6).

Esse segundo encontro tinha como temática Auto-retrato. Para Josso (2010), alguns participantes precisam de apoio para realizar o empreendimento de “caminhar para si” e expressar-se por meio da narrativa. Alguns necessitam de preâmbulos teóricos, outros de metáforas, outros de relaxamento para que possam dar início e realizar o processo reflexivo. Com a finalidade de ajudar a expressão a fluir com mais naturalidade, distribui poemas de Cecília Meireles, Mário Quintana e Mário de Andrade para leitura no grupo. O recurso a textos poéticos foi importante para lançar o processo reflexivo na construção do Auto-retrato. O trabalho no grupo partia da seguinte questão: *Como sou eu?* Como exemplo de autoretratos, selecionei os seguintes textos:

Eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta,  
Mas um dia afinal eu toparei comigo...

Eu sou trezentos  
Mario de Andrade, 1929.

No retrato que me faço  
- traço a traço -  
Às vezes me pinto nuvem,  
Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas  
De que nem há mais lembranças...  
Ou coisas que não existem  
Mas que um dia existirão...

Auto-retrato  
Mário Quintana, 1976.

Se me contemplo,  
Tantas me vejo,  
Que não entendo  
Quem sou, no tempo  
Do pensamento.

Vou desprendendo  
Elos que tenho,  
Alças, enredos...  
E é tudo imenso...

Auto-retrato  
Cecília Meireles, 1985.

A atividade de reflexão no processo de elaboração do autoretrato, a partir dos poemas lidos no grupo, possibilitou o exercício inicial de olhar para si, consciente de suas emendas, inconstâncias, incertezas e faltas, no caminho da constituição de uma representação

de si que coloca em cena o desconhecido que habita cada um de nós, conforme se evidencia nos autoretratos da oficiala Sarah (2009) e do oficial Mateus (2009):

**Autoretrato (ser eu)**

Sou esposa  
Sou mãe, filha  
Sou profissional  
Sou Oficiala de Justiça

Carinhosa  
Severa  
Diplomata  
Sensata

Esportista  
Aventureira  
Curiosa  
Brincalhona

Esta sou eu. Temente a Deus e procurando  
fazer tudo para agradá-lo.

Sarah, 2009

**Autoretrato**

Sou um elo na corrente,  
Um parafuso na engrenagem,  
Uma gota d'água no oceano,  
Um grão de areia no deserto,  
Às vezes sou pouco, às vezes sou muito.

No trabalho sou mensageiro,  
Às vezes declaro, às vezes leio,

Em casa sou caseiro  
Às vezes faço, às vezes ouço  
Sou razão e emoção.

Mateus, 2009

A expressão de sentimentos por meio da linguagem poética foi percebida pelos participantes como uma contribuição importante para desencadear a reflexão. O uso do autoretrato como estratégia inicial apoiava-se na intenção de fazer fluir a singularidade de cada participante como ser único e insubstituível. O autoretrato, como expressão de si próprio, aguçou a sensibilidade, a implicabilidade, a criticidade e a criatividade dos Oficiais de justiça como evidenciam seus textos.

Severino Antonio (2009, p. 57), professor na UNICAMP, destacou em seu livro *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento*, que reaprender a pensar tem muitas faces, dentre elas “a religação da unidade complexa entre emoção e razão”. O autoretrato contribuiu para dar visibilidade à arte de integrar emoção e razão nas atividades do Ateliê. Em relação ao autoretrato como um primeiro esboço de expressão do vivido e das primeiras tomadas de consciência, Josso (2010, p.91) afirma que “os fragmentos de uma busca de si e da sua projeção, colocando em cena um sujeito que embora ainda não se reconheça sempre como tal, age sobre situações, reage a outras, ou, ainda, deixa-se levar pelas circunstâncias”.



O ‘Autoretrato’ como dispositivo para o autoconhecimento e tomada de consciência representa a condição social do indivíduo de debruçar o olhar sobre si mesmo. Nesta situação, é possível explorar como eles se projetam em seus contextos sociais e como atribuem sentido ao vivido. Todavia, adotei a utilização do ‘Autoretrato’, no Ateliê, com a finalidade de introduzir um exercício para a tomada de consciência de si e promover o despertar para a reflexividade (auto)biográfica como prática formativa.

Como se pode observar no poema de Sarah (2009), ela anuncia a condição do ser sujeito plural em várias funções que necessita articular entre a vida pessoal e a vida profissional: “Sou esposa. Sou mãe, filha, Sou profissional, Sou oficiala de Justiça [...]”. Ao mesmo tempo, Sarah ainda se apresenta ora como uma pessoa ‘carinhosa’, ora como pessoa ‘severa’. O exercício poético permite unir os opostos e as contradições que habitam as experiências vividas e contadas, falar da complexidade e da impermanência do ser. Seu poema ainda nos fala da habilidade de transitar entre emoção e razão. Nesse aspecto, exercer a profissão “com a autoridade” requer aliar sensibilidade e austeridade como requisitos que afloram na afirmação de seu imaginário, desejo e idealização.

A concepção da impermanência e de pluralidade ainda se pode constatar no poema de Mateus (2009): “Às vezes sou pouco, às vezes sou muito”. O autor se situa na dialética entre o individual e coletivo, a razão e a emoção. Israel (2009) e Helena (2009) travam o diálogo consigo mesmo sobre o fluxo contínuo e dinâmico do sujeito. Como se pode observar nos Autoretratos de Israel (Divagações) e de Helena (Sentimentos) ambos expressam o modo de ser e viver de cada um. Neles também se percebe a possibilidade da tomada de consciência da impermanência e da complexidade do sujeito singular-plural.

#### **Auto-retrato: SENTIMENTOS**

Tenho por mim, que o sentimento está de fato condicionado ao mundo dos fatos, das sensações, do sentir. E gosto deste mundo assim posto. Gosto de absorver as singularidades dos acontecimentos – os quais, muitas vezes, modificam todo nosso pseudo conhecimento e nos permitem a busca da verdade e o questionamento de tudo que está posto e exposto.

É este olhar diferenciado que me permito. Que me instiga no propósito de bem viver, bem trabalhar, bem amar e ser amada.

Helena, 2009

### Auto-retrato: DIVAGAÇÕES

Já dizia o filósofo “Só sei que nada sei”  
 Digo eu, por muito mais que eu saiba, não saberei nada  
 A vida é um eterno aprendizado  
 Como aprendiz, prossigo na caminhada  
 Buscando fazer o melhor  
 Nem sempre consigo  
 Mas prossigo  
 Sou uma gota num vasto oceano  
 Afinal, com mais de meio século de vivência  
 Adquiri alguma experiência  
 Prezo, embora muitas vezes não transpareça  
 O amor a Deus e ao próximo,  
 A família, ao trabalho e a pátria.  
 Gosto de ler, praticar exercícios físicos.  
 A história me fascina.  
 Por exemplo, o descrito no livro de Daniel.

Israel, 2009

As manifestações dos sentimentos, intermediadas pela escrita poética, reflete a ideia de uma experiência autobiográfica que adquire um saber próprio sobre o modo de simbolizar o que aconteceu e como a experiência afetou a pessoa no curso da vida. No texto de Helena “Tenho por mim, que o sentimento está de fato condicionado ao mundo dos fatos, das sensações, do sentir” está implícita a sensibilidade que emerge com intensidade e afeta o contexto interpretativo da experiência. Ela prossegue afirmando que esse olhar diferenciado é o que lhe permite de bem viver, de bem trabalhar.

A narrativa escrita permite a apropriação de um fio condutor para a interpretação do percurso da experiência e da formação pelo autor, que articula a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse direcionamento também encontrei na elaboração do ‘Autoretrato’ a possibilidade de resignificação do vivido que remete à dimensão autopoietica da escrita. Passeggi (2011) afirma que

Um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão autopoietica da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas expectativas, e nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se (PASSEGGI, 2011b, p.147).

O ‘Autoretrato’ constitui assim um processo criativo para reinventar-se de forma lúdica, favorecendo articulações e conexões entre a singularidade e a pluralidade dos sujeitos. O conceito de autopoiese apresenta-se, portanto, como dinâmica do sujeito aprendente, e sinaliza sua capacidade de auto-organização, fornecendo-lhes outros caminhos no processo de autoformação. Para Josso (2010, p. 236), se como aprendentes somos seres autopoéticos, trazemos conosco a marca da “impermanência”, e nos obriga “a nos deslocar durante a nossa vida. Esse eu aparentemente permanente muda de identidade, nele habitam vários ao mesmo tempo”.

Torna-se ainda evidente nos poemas a relação dos autores com a atividade judicante, eles nos falam de seu pertencimento ao cenário do Poder Judiciário e sua significativa participação no conjunto das atividades da instituição, como sublinha Mateus (2009): “Sou um elo na corrente, um parafuso na engrenagem”. Em um sentido amplo, a partir da leitura dos autoretratos, pode-se verificar o potencial polissêmico das experiências narradas pelos Oficiais de justiça e considerar a dimensão de sua subjetividade na tomada de consciência do lugar que ocupam na instituição, na família, na profissão. Em seu autoretrato de Reginaldo (2009) desdobra-se no “homem comum” e no “profissional” que procura ser cuidadoso.

#### **AUTORETRATO – ‘MIM’**

Um homem comum que é apaixonado pelo filho  
e possui uma mãe muito protetora.

Um profissional que procura ser cuidadoso e tem  
aversão a um volume grande de trabalho.

Um homem que gosta de conforto, mas que só  
precisa de coisas simples para ser feliz.

Reginaldo, 2009

A pregnancy da profissão na vida dos participantes evidenciou-se no modo como se projetam em seus autoretratos como um ser dividido entre a vida profissional e a vida familiar e pessoal. Josso (2010) destaca que

*O que está em jogo nessa fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença, para, por um lado, mostrar a potencial polissemia das experiências, e por outro, começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade (JOSSO, 2010, p. 93, grifo da autora).*

Terminada a etapa da escrita dos textos, cada participante iniciou o trabalho de leitura do seu autorretrato para o grupo. Um processo de escuta sensível se instalou entre eles durante a leitura, o que permite afirmar que a socialização do trabalho escrito promoveu uma significativa experiência de respeito ao outro, evidenciando nesse processo a relevância do reconhecimento do outro na constituição do sujeito. Suzana Inês Molon (2010), em seu livro “Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky”, afirma que

Ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro em mim e me constituo a partir do outro. Então, subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu (MOLON, 2010 p. 88).

Assim, o grupo prosseguiu dialogando a partir das narrativas autobiográficas, enriquecendo os olhares sobre si, o outro e o seu meio, provocados pela tomada de consciência de suas histórias de vida e a interpretação que realizam do vivido. Por minha vez, estive sempre atenta ao tempo exigido por cada participante da pesquisa para assumirem suas atividades autopoéticas.

### **5.1.3 A trajetória profissional: construindo caminhos e reinventando emoções**

O terceiro encontro foi organizado de modo que os participantes repensassem as experiências que marcaram suas trajetórias profissionais pela rememoração aleatória de fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos e espaços significativos para a formação.

Nesse momento inicial da escrita de si, conforme Passeggi (2011b, p. 151):

Todas as evocações são lançadas e aceitas, evitando-se qualquer tipo de direcionamento. Já se inicia aqui o processo de escrita da história, a qual pode, ou não, ser lida no grupo. Essa unidade corresponde à *dimensão iniciática* da mediação biográfica, assim denominada em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, questões decisivas para a constituição do grupo reflexivo.

Para iniciar o processo de ingresso na experiência de reflexão sobre si mesmo e de adesão ao trabalho vinculada à prática judicante, recorri à Conferência do Ministro Carlos Ayres de Britto, do Supremo Tribunal Federal (STF), intitulada "Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho", proferida durante o XIV Congresso Nacional de Magistrados da Justiça do Trabalho (CONAMAT), em 04/05/2008, e publicada no site do Conselho Nacional de Justiça. A Conferência, dirigida aos magistrados, traz profundas reflexões sobre a formação e a prestação jurisdicional. É importante ressaltar que o Ministro Ayres é reconhecido como um humanista e ardoroso defensor de um pensar dialético da realidade do direito, da prestação jurisdicional justa, imparcial e célere. Consciente da atuação dos magistrados, da responsabilidade de um bem julgar pessoal e intransferível, da responsabilidade embutida em cada sentença, Ayres de Brito vê na jurisprudência um instrumento de reforma sociojurídica, onde instala sua preocupação com a formação dos profissionais do Direito. Nessa conferência, propõe que, paralelamente à formação acadêmica, os magistrados devem cultivar a sensibilidade (Poesia), ilustrar-se e sonhar também com textos não jurídicos (Romances), mergulhar nas mazelas sociais e conhecer a sociedade (Jornais). O Ministro arremata sua argumentação afirmando: "*Eu não sou ácaro de processo, sou um ser de vida*".

O propósito deste texto no "Ateliê biográfico de formação profissional" foi levar os Oficiais de justiça a realizarem uma reflexão sobre seu percurso no TRT, suas competências e inscreverem sua formação num projeto pessoal e profissional. As discussões resultantes desse processo reflexivo sobre o *humanismo na atividade judicante* trouxeram revelações pertinentes sobre o modo como vivenciam as experiências profissionais. A reflexão do texto permitiu retomar situações, fatos e relacionamentos estabelecidos no cenário do trabalho que, para os Oficiais de justiça, constituíam-se em espaços de reflexão sobre o trabalho e a formação, como discutido no diálogo entre eles, que retomo abaixo:

**Israel:** - Acho que ele [Ministro Ayres de Britto] está se referindo ao dinamismo e à interação do profissional com o ambiente de trabalho, e isto está relacionado ao trabalho do Oficial de justiça, pois é ele que dá vida ao processo. É somente com o dinamismo da atuação do Oficial que o processo avança.

**Helena:** - Eu já vejo diferente. Ele [Ministro Ayres de Britto] pede que a gente capte a intuição, a justiça, os nossos parâmetros de justiça. Só que a gente, quando está cumprindo o mandado, não pode está interagindo com as partes, saber se é justo ou se não é justo. [..]

**Israel:** - Eu particularizei, talvez, porque o oficial de justiça atua com a celeridade do processo. Quando eu falei, eu quis dizer que o oficial de justiça é o que dá vida ao processo. Quando os processos vão à fase de execução, é por quê? Porque os executados não quitaram os débitos. Então, neste contexto, é que eu me refiro ao dinamismo do oficial de justiça para cumprir o Mandado.

**Ulisses:** - Eu vi aqui nesta mensagem do Carlos Ayres de Brito, um poeta, filósofo, um grande jurista, ele está querendo arejar o judiciário no sentido de humanizar. Tanto é que ele fala que se devem usar as duas partes do cérebro, não somente o racional. Na verdade, é sobre essas duas vertentes que ninguém pode ser pura razão e nem puro sentimento, não é? Então, a Norma é uma diretriz, mas o juiz tem que humanizar e usar os dois lados do cérebro. Agora, vamos ver isto aí na prática com o oficial de justiça. [...] (Transcrição do terceiro encontro no Ateliê, 30/09/2009)

Por certo, a reflexão, a partir do debate sobre o humanismo na atual conjuntura do Poder Judiciário, permitiu verificar a relação entre narrativa, trabalho e formação dos oficiais de justiça. O diálogo acima possibilita observar como os participantes compreendem as especificidades de sua profissão e as aproximações com o que diz o ministro Ayres de Brito sobre a formação dos profissionais de Direito. As reflexões e narrativas no grupo apresentaram-se como dispositivos para compreender as experiências vividas nos acontecimentos, nas atividades, nos deslocamentos e nas relações contínuas de encontros e desencontros vivenciados pelos Oficiais de justiça, como narrado a seguir.

**Reginaldo:** Eu gostaria de destacar no texto sobre a celeridade da Justiça do Trabalho, porque eu acho que nós estamos tentando contribuir para a celeridade na Justiça do Trabalho [...] E também acho importante o que todo mundo já abordou sobre o humanismo. Mas, acho que os que estão aqui dentro das Varas do Trabalho são mais ‘frios’ do que nós que estamos lá na base [...]

**Nani:** Deve ser uma grande lição, resta para quem escuta aceitar ou não, mas nós sentimos uma diferença em relação ao juiz. Como nós agimos diante de

um mandado, de como escrevemos, cada um tem uma maneira de chegar e fazer uma Certidão. Mas, o juiz não dá cabimento a isso, não é? Ou seja, eu acho que 99% não dão cabimento e 1% ainda lê a justificativa ali. Mas, quando ele acha que está 'passando'... Então, num dos despachos do juiz foi dito a mim: "Você não é advogada das partes, omita-se de tomar partido seja de qual for a parte, principalmente do executado" (Transcrição do terceiro encontro no Ateliê, 30/09/2009).

Assim, as experiências vividas e narradas entre os pares como verificado no processo dialógico e reflexivo, durante esse encontro, levam a perceber que as interações nas trajetórias profissionais ocorrem marcadas por acontecimentos que afetaram cada pessoa no ambiente do trabalho.

Clot (2007) considera que a análise do trabalho revela-se um bom dispositivo de formação na condição de se tornar um instrumento de transformação da experiência para o sujeito. O que é formador, quer dizer, o que aumenta o seu raio de ação e o seu poder de agir, corresponde a tentativa de mudar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido deve tornar-se meio para viver outras vidas. Como discute Fonseca (2010, p.117), em linhas gerais, "Yves Clot entende que é premissa básica ouvir os trabalhadores a respeito de seu próprio trabalho, por meio do que ele chama a autoconfrontação, que seria uma atividade de reflexão sobre a atividade rotineira."

Desta maneira, o espaço do grupo reflexivo como prática socioeducativa está direta e intimamente relacionado à produção de conhecimento e permite ouvir e dar voz aos sujeitos no ambiente do trabalho. Essa foi a intenção primordial que guiou a concepção dos 'Ateliês biográficos de formação profissional'.

Ao tratar sobre o tema "Biografia e Formação continuada: a experiência e o projeto", Delory-Momberger (2008) afirma:

À individualização dos percursos e à subjetivação da atividade profissional, à concepção da *competência* compreendida como conjunto indissociável de qualificações profissionais e qualidades pessoais, responde uma biografização da formação que se traduz pelo reconhecimento progressivo do capital de saberes e de saber fazer, acumulado ao longo da experiência e pela contextualização das ações de formação nos itinerários individuais (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 88).

Nesse sentido, o que a autora propõe é romper com os procedimentos e as práticas de formação individualizado e técnico para ceder lugar ao conceito de formação ao longo da vida, introduzindo o reconhecimento de uma estreita relação entre biografia e educação. Nesse direcionamento, as narrativas produzidas nesse terceiro encontro, apresentaram-se como o esboço, o primeiro rascunho da autobiografia que produziram posteriormente. As histórias foram ora contadas, às vezes lidas, ora discutidas no seio do grupo. A finalidade desse encontro era dar início ao traçado que foi progressivamente se ampliando no grupo e se configurando como autêntico processo de biografização.

Aos poucos fomos observando (os participantes e eu) as contribuições das narrativas biográficas para melhor articular formação e trabalho. Os Oficiais de justiça foram destacando sua imersão na profissão, as transformações ocorridas, os conflitos, encantos e desencantos do trabalho, o envolvimento afetivo, a identificação com o outro, os enredos dramáticos e cômicos, os aprendizados, a imagem institucional, a tomada de consciência necessária à reconstrução de si e do outro.

Para o encontro seguinte, solicitei aos participantes fotos das experiências vividas ao longo da vida. A intenção era permitir que observassem as práticas de reflexão sobre si e o outro como dispositivos para pensar a condição da prática judicante em sua vida, numa concepção da construção permanente da identidade profissional.

#### **5.1.4 Ser profissional: os sonhos são para sempre**

No quarto encontro, os participantes foram convidados, primieramente, a pensar sobre si e a imagem profissional, abrindo o diálogo sobre as experiências, acontecimentos e situações marcantes. No segundo momento, compartilharam as fotografias e as narrativas orais e escritas construídas a partir da solicitação feita no encontro anterior. Reginaldo (2009) iniciou sua exposição com sua narrativa autobiográfica relembrando a tradição histórica da profissão: “O Oficial de Justiça tem uma tradição histórica desde a época que o Brasil era colônia. Ele era aquele homem com a espada do lado que ia cumprir as determinações judiciais, ia com a vara”.

Na busca de compreender o sentido atribuído ao cargo que ocupam no trabalho jurisdicional do Poder Judiciário, os Oficiais de justiça foram construindo uma representação de si como sujeitos históricos, numa reflexão cada vez mais intensa entre pares, o que lhes



permitia, gradativamente, a entrelaçar suas narrativas na perspectiva de buscarem conjuntamente uma imagem concebida pelo grupo do profissional do Oficial de Justiça.

É importante fazer o resgate histórico, da figura do oficial de justiça. A passagem, inclusive, na Bíblia, onde há referência a figura do oficial de justiça. Ele é tão antigo quanto a Bíblia. Na Primeira Constituição da República, o Oficial de Justiça figurou no texto constitucional junto com os juizes, quando fala da questão da responsabilidade. Os códigos de processo civil, o código de processo penal militar, os códigos, as legislações, a legislação trabalhista, a lei de uma forma geral se reporta a figura do Oficial de Justiça. Aquele profissional que executa as decisões judiciais. Por uma questão administrativa, no ano de 92, quando da feitura do primeiro plano de cargo e salários, a Administração resolveu edificar todos os cargos de nível superior e extinguiu a figura do Oficial de Justiça, criando a figura do Analista Judiciário - Executante de mandados. E ninguém até então não visualizou nada... (MATEUS, 2009).

Esponetaneamente, cada participante compartilhava suas fotos e o que havia preparado para socializar no grupo. As fotos falavam por si e permitiam uma síntese da vida de cada um, resgatando etapa da vida, revelando o desejo e a necessidade de compartilhar suas histórias de vida com o grupo. O sentimento de insegurança inicial cedia o passo à confiança no outro. A segurança e a satisfação de contar sua história invadiram a interação no grupo. É o que vemos nos fragmentos abaixo:

Eu trouxe fotos da Escola Militar na época de 87. Passei um ano na Escola, estava com 22 anos. A Escola foi em Minas Gerais, sou de Natal, mas passei num concurso e fui pra lá. Outra foto, que foi quando eu saí da Escola e me apresentei no quartel... Era sargento novinho aí nessa foto. Fiquei 11 anos na vida militar. Essa foto aqui é na saída da Escola. A outra, num treinamento dentro da lama, tinha passado dois dias sem comer. Essa outra foi quando eu estava recém casado, cheio de “todinho”. Essa daqui é à vista da Escola Militar. Aqui, é minha esposa em fase terminal com câncer, esse daqui é meu bebezinho, que já está com 12 anos. Outra, com um amigo de infância. Esse daqui é meu outro filho que eu tenho lá em Currais novos. Outra foto com minha mãe. Eu procurei a foto que eu estava com meu colega de trabalho, mas não achei (REGINALDO, 2009).

A narrativa de Reginaldo (2009) sobre a dimensão das mudanças conquistadas no percurso da vida emergiu das rememorações provocadas por sua fotografia. Esse momento foi marcado pelo entusiasmo de compartilhar as fotografias, o que provocou um movimento de

trocas e estimulando o desejo de situar cada um naquele espaço-tempo do registro fotográfico. As imagens serviram de dispositivo para o mergulho nas lembranças de fatos e pessoas que marcaram suas vidas, ao tempo em que os estimulavam a repensar sua historicidade. Foi um momento de rememoração aleatória, caracterizada pela partilha de acontecimentos significativos. Galvani (s/d) trata deste processo de rememoração como uma pluralidade de níveis que compõe a autoformação de maneira não-linear. No processo de exploração e conscientização, as narrativas apresentaram os modos de interação de cada participante com o material fotográfico compartilhado, como se observa na fala de Helena (2009), expressando o sentido das suas experiências que foram registradas em fotografias.

Essa foto é legal porque foi no dia em que fui a Pernambuco falar com o Presidente da TRF da 5ª Região, com meus colegas da Associação e Federação. [...]. Esta outra foto é do nosso último almoço dos oficiais de justiça. Nesta outra foto, a turma do TRT, com a turma da Justiça Federal, aqui Rita está presente. Aqui, o momento em que eu fui sorteada, eu gostei. E essa atividade externa, no meu caso, é mais ampla, abrange outras coisas, mas como a minha atividade é no Sindicato, essa foto foi da última reunião com os colegas de lá e essa daqui foi quando eu estive agora em João Pessoa, participar da eleição da nova diretoria da Federação dos oficiais de justiça. Neste momento, todos tomaram posse e assinaram o termo, eu como Coordenadora Regional. Aqui a foto com todos os integrantes, a atual diretoria também está presente. Eu acho que para mim, a minha atividade de oficial de justiça agregou muitas outras aprendizagens nas quais estou muito realizada. Sinto-me muito à vontade de estar na minha Federação, no meu Sindicato. Sim, aqui é uma foto da CAEX numa festa junina. Então, eu me vejo muito assim dentro da CAEX, todo aquele espaço micro, depois dentro da minha Associação, dentro do meu Sindicato e dentro da minha Federação. Para mim, ser oficial de justiça é tudo isso aqui. É difícil escolher uma foto só, eu escolhi, iria escolher uma foto da minha família e colocar bem aqui no centro, mas é claro que a família está presente, mas eu estou falando mais do lado profissional, associativo, sindicalista talvez, mas tudo tem haver também com a família, não é? Não obstante, não está aqui. Isso aqui é a minha síntese de ser um oficial de justiça (HELENA, 2009).

As fotografias escolhidas por Helena revelavam sua intenção de apresentar ao grupo o percurso do ser profissional – Oficial de Justiça Avaliador Federal. Ao comentar as fotos expressava o envolvimento prazeroso e intenso na militância e defesa dos direitos da categoria e a sua identificação com o cargo.

Os estudos de Passeggi (2011b) afirma que os participantes no grupo reflexivo potencializam as interações e reconhecem seu pertencimento ao grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum. Partilhar entre os pares as experiências vividas

possibilita compreender a si mesmo e ao outro, como sujeito plural que se prolonga para além do espaço institucional. Nesse sentido, é possível perceber as histórias narradas pelos Oficiais de justiça, como uma pluralidade de experiências em diferentes etapas da vida e como possibilidades de construir, reconstruir e se projetar em novas histórias.

O trabalho autobiográfico pautado nessa dimensão coletiva implicou a alternância entre o individual e o grupo, entre a autobiografia e a heterobiografia, impulsionando a reflexão sobre os processos de formação de si e do outro. Para Josso (2010, p. 71) “Todos os grupos biográficos constataam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação e de diferenciação, que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, em contrapartida, o questionamento do percurso dos outros”.

Na continuidade do encontro, após a realização do lanche coletivo, a interação prosseguiu num clima descontraído, os participantes continuavam compartilhando as fotografias e os textos e suas autobiografias elaborados como atividades de casa que deveriam ser compartilhados no encontro com o grupo.

Pesquisar sobre as narrativas (auto)biográficas é se tornar ouvinte de si mesmo e dos discursos, emoções e sentimentos silenciados ao longo da vida. Para quem acompanha o outro nessa reflexão sobre si mesmo, trata-se de ficar atento ao que se passa com o outro, desenvolver uma escuta sensível e valorizar o vivido como fonte de experiências formadoras para si e para o grupo (JOSSO, 2004). Esse é um campo com vasta perspectiva de descobertas e investigação como veremos nas histórias de vida narradas nos próximos encontros.

#### **5.1.5 Formação continuada: a busca de saberes ao longo da vida**

O quinto encontro teve como tema gerador: *Formação continuada: a busca de saberes ao longo da vida*. Para facilitar a tessitura dos itinerários de formação dos Oficiais de justiça, solicitei que apresentassem as narrativas de experiências de formação profissional, que foram elaboradas como “atividade de casa”. As narrativas foram compartilhadas no grupo, e à medida que suas reminiscências iam sendo lidas e interpretadas revelavam que é neste entrelaçamento de pessoas, de experiências, de situações e de afetos que se torna possível compreender os percursos de formação (MELO, 2008). De acordo com Passeggi (2006, p. 260), as “primeiras lembranças que se deixam aprisionar pela escrita são as da infância e com elas as imagens do aconchego familiar, da vida na escola [...]”.

Com um olhar retrospectivo sobre si e sobre o outro, os oficiais de justiça compartilharam suas memórias, entraram em cena suas famílias, a criança que foram na infância, o percurso de formação, o ingresso na carreira profissional e as experiências no trabalho... Esse longo percurso, como afirma a Nani (2009), *Não poderia deixar de influenciar em minha vida profissional o que sou como pessoa, pessoa essa fruto da criação e do meio ambiente em que nasci e convivi.*

Assim, os oficiais de justiça contaram as suas histórias de (auto)formação, explicitando os percursos, lembrando pessoas e fatos marcantes, modos de convivência e os sentimentos vividos na tentativa de compreender o que foi determinante para sua formação profissional. É o que se pode observar nos trechos das narrativas de Israel (2009) e Alegria (2009):

Eu sempre estudei em escola pública, nunca fiquei em recuperação, sempre fui uma das primeiras alunas, tirava as melhores notas, minha mãe sempre recebeu muitos elogios, é tanto que ela saía chorando, ela me elogiava por isso. E isso me estimulou a estudar, assim, o fato da gente não ter recursos financeiros, isso não me impediu de alcançar o meu objetivo, então assim, eu continuei estudando. (ALEGRIA, 2009)

Sou evangélico. Meu grande sonho era adquirir uma formação jurídica, pois estudei em escola pública e fiz o supletivo. Trabalhei na Delegacia como escrivão. Passar no Curso de Direito foi minha maior realização. O sonho de exercer a advocacia foi acalentado por seis anos, e hoje como oficial de justiça, culminou com minha realização profissional e vocacional. (ISRAEL, 2009)

A escuta sensível e o ato reflexivo coletivo centrado na experiência do outro contribuíam para que pudessem explicitar e compreender os componentes do processo de formação. Em suas narrativas, empreendiam um esforço cognitivo e afetivo para nesse trabalho de biografização compreender como aprenderam o que sabem, quais os valores e desafios de sua formação e que lugar ocupam as ações educativas em seu processo formador (DOMINICÉ, 2010), tal como se pode vê na narrativa de Sarah (2009):

Quando optei por fazer concurso para oficial de Justiça Avaliador Federal, fui atraída pela estabilidade e pelo salário. Não fazia idéia de como o trabalho seria bem mais cheio de responsabilidades do que as expectativas que tinha.

Aos poucos descobri que ser oficiala de justiça não era apenas um mero trabalho burocrático. Muito pelo contrário. No trabalho que fazia, de burocrático não tinha absolutamente nada.

Com o tempo, fiquei muito surpresa ao constatar que posso ser eu mesma exercendo esta tão árdua função. Posso tratar as pessoas com brandura, e falar com meu tom normal de voz. (SARAH, 2009)

O “Ateliê biográfico de formação profissional” configurou-se gradativamente como um espaço-tempo durante o qual os participantes passaram a construir novos conhecimentos sobre si mesmos e sobre o colega de profissão, ampliando os vínculos entre eles. Nessas alternâncias de histórias e experiências promovidas pelas narrativas autobiográficas, Josso (2004, p. 44) lembra que “o modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento.”

Quem trabalha no interior sabe que é aquele sol quente ao meio dia, o chão quente assim de calor, e eu estava com muito mandado. Naquele período decidiram fazer uma limpeza na Execução, tudo quanto foi mandado, eles emitiram naquele período. E quando eu cheguei, fiz a limpeza na Execução, eu andava com uma pasta, era uma bolsa de viagem que eu tinha... E eu com uma filha pequena amamentando... Então, foi muito difícil, eu estava a beira de um estresse! (ALEGRIA, 2009)

Assim foi, espontaneamente, se organizando o conhecimento da experiência formadora compartilhado entre os participantes da pesquisa, durante o Ateliê biográfico. Contar é reviver sentimentos diversos que se entrecruzam e influenciam no modo de fazer, ser e conviver. Para Josso (2010, p.250),

Esses olhares cruzados, multiplicando os sentidos possíveis do percurso de cada um, redirecionam ainda mais para a necessidade de precisar o olhar sobre si mesmo, sobre as suas coerências e incoerências, sobre o que os outros ignoram de si para dizer isso ou aquilo. O efeito desse distanciamento muitas vezes é perceptível por meio de uma ligeira apreensão misturada com a satisfação em constatar a riqueza de experiências de que cada um é portador (JOSSO, 2010, p.250).

Nesse cenário, Dreyfys (2009) compartilhou sua narrativa, ressaltando suas práticas espirituais:

Tive uma trajetória comum a todos os jovens da minha geração, namorei muito [risadas], frequentei festas, carnavais com amigos, futebol, mas eu sempre gostei imensamente de ler, notadamente livros de Filosofia e Ciências Sociais. Eu possuía certo interesse por religiões orientais, exemplo, hinduísmo, budismo, chamava-me atenção sobretudo o lado místico. Eu quase concluo o curso de Geografia, e ainda tenho pretensão de ser professor. Tenho também uma paixão incomum por política, eu sonhava que um dia a imaginação chegaria ao poder com toda sua graça e fascínio.

Dreyfys (*idem*) situou o espaço-tempo de sua juventude por meio da reflexão e da tomada de consciência de sua própria história, expressando um conjunto de significados construídos sobre a religiosidade, a leitura, o desejo de ser professor e a paixão por política. Para Éclea Bosi (1994), lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir e reelaborar as experiências do passado e que nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, “fica o que significa”. Todo o conteúdo das memórias sempre será avaliado com o olhar do presente.

Como era previsto em virtude do tema gerador do quinto encontro, a atuação profissional do Oficial de justiça prevaleceu em todas as narrativas biográficas lidas e discutidas no grupo. Recuperar os itinerários profissionais e revisitar o vivido possibilitou extrair o que percebiam na constituição do que eles eram como profissionais. O trabalho com a narrativa autobiográfica reconhece e valoriza a voz do sujeito como protagonista de sua história, articulando passado, presente e futuro, como confirma a narrativa de Ulisses (2009).

Quanto à formação inicial de Oficial de Justiça, sentimos falta de um curso específico ao assumir a função, mas tal quadro tem tido substancial alteração com a fundação da Escola Judicial – EJ no nosso TRT/21º, pois a partir daí, os Oficiais de Justiça desta regional passaram a receber um suporte de natureza técnica, cursos de execução processual, alterações de legislação processual, assim como o quesito de qualidade de vida, com suporte psicológico para todos e ainda cursos outros de apoio, como cursos de redação, atualização gramatical e ortográfico. Assim, a EJ tem atuado como parceiro fundamental neste sentido!

E também, devemos salientar a importância da Escola no tocante às relações humanas, unindo mais os Oficiais, transformando a categoria numa verdadeira família, grupo coeso e solidário.

De grande importância a existência da Associação dos Oficiais de Justiça Federal - ASSOJAF/RN, como entidade que soube captar os anseios do

segmento e reivindicou à Escola cursos específicos para os Oficiais de Justiça.

Quanto à nossa profissão, a mesma é considerada *pui generis* (especial), pois exige vocação e aptidão própria. Se você se identifica com a função de oficial de justiça, você tem tudo para se realizar profissionalmente, o contrário, a tendência é se tornar depressivo, dada as peculiaridades da mesma, chegando a ser angustiante por vezes. Ao contrário da atividade de um servidor interno, tendo em vista que esse não passa por grandes sobressaltos.

Hoje, no tocante a nossa profissão, salientamos a valorização da nossa profissão pela grande capacidade de aglutinação do segmento em si, pois conforme mencionado anteriormente se trata de um segmento atualmente unido, esclarecido e com grande capacidade de reivindicar pleitos e necessidades específicas (ULISSES, 2009).

Apesar de se constatar na maioria das narrativas as angústias e tensões do ingresso na carreira, os participantes também se referiram a experiências inusitadas que foram recordadas com graça e leveza nesse encontro. Como afirma Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] a cada dia se passam muitas coisas, porém quase nada nos acontece”. Esse sentimento de não perceber o que nos acontece parece estar relacionado, cada vez mais, à falta de tempo para a reflexão, ao excesso de trabalho, que não permitem aos indivíduos se debruçarem sobre suas próprias experiências para examinar como elas os afetam. No grupo reflexivo, o importante é que o sujeito reflita sobre as experiências que julga ter lhe afetado e, de algum modo, produziram efeitos que se inscreveram em suas vidas como marcas. Nesse sentido, a história a seguir, narrada nesse quinto encontro, por Dreyfus, mostra que não foram nem a experiência implicada com o saber científico, nem a experiência com o saber do domínio da produtividade, que marcaram sua vida, mas ganha um espaço considerável o saber da experiência existencial, conectada e inserida no domínio humano, é esse tipo de saber que se constrói, cotidianamente, na dinâmica da interação social na prática judicante. Dreyfus (2009) introduz a memória lúdica do Oficial de justiça nas práticas judicantes, conforme segue.

Aconteceu uma situação que vou contar rapidinho. Um colega Oficial que trabalha com a gente, logo que ele começou a atuar como Oficial de justiça, ele pegou uns três Mandados. Então, me chamou para acompanhá-lo. Eu falei: “Vamos!” Então, era de um Motel. Quando chegamos na frente do Motel, eu disse: “Agora tu pega o Mandado, colega, e tenta resolver sozinho que eu não vou entrar contigo não!” [risadas]. Então, ele disse: “Por quê? Você não se garante?” Aí eu disse: “Eu? E se passar alguém por aí?” [Risadas] (DREYFYS, 2009).

Essas experiências narradas num tom lúdico, anedótico, geravam no grupo reflexivo um ambiente de descontração entre os pares, permitindo visualizar para além da anedota, uma lógica a ser apreendida, pois a situação se presta para se conceber uma certa dimensão de autonomia nos processos narrativos, como busca constante de resgatar o lado humano, complexo, plural e lúdico do sujeito aprendente, mesmo em contexto institucional. Ao mesmo tempo, dá lugar ao prazer e a alegria no enfrentamento das imprevisibilidades do trabalho de caráter arriscado e tipicamente externo. As narrativas possibilitam romper as tensões e recontar, com humor, as situações adversas enfrentadas, conforme narra mais uma vez Dreyfys:

Um caso pitoresco durante esses vinte anos, foi uma vez, que eu fiz uma Citação de uma determinada mulher que era do candomblé... [risadas] Era uma cartomante baiana. Então, eu citei, tratava de uma reclamação contrativa doméstica. Eu pedi a Deus que o intervalo entre a Citação e a Penhora fosse ditado. Ganhou a Penhora, porque o local era barra... muito pesado. [risadas] Então, no dia do retorno, eu confesso, era uma casa numa rua da Cidade Alta, no centro da cidade, quando eu toquei a campainha, estava tudo defumado. A mulher e o marido dela falando em linguagem diferente. Eu pensei: “Estou lascado!” [risadas]. Então, ela disse: “O senhor pode ir para o quarto, esse primeiro quarto”. Quando eu abri a porta era cheiro demais de preto velho... Meu Deus do Céu! [gestos e movimentos na cadeira] Então, eu fui ao outro quarto, coloquei o computador na mesa e penhorei (Dreyfys, 2009).

Nesse momento, o grupo interrompe com descontração, aumentando mais ainda a expectativa da narrativa e tornando mais evidentes as condições de vulnerabilidade do trabalho, registradas na narrativa do oficial de justiça. Esses aspectos suscitam a questão de identificação dos participantes com a narrativa, como no diálogo que segue:

**Sarah:** - Eu ia na bola de cristal dela... [risos]

**Israel:** - Eu fiz ressalva a ele, eu disse: “Se Deus é por nós quem será contra nós?” [risadas]. Essa distância da casa dessa mulher até o Tribunal será que vai acontecer alguma coisa comigo? [risadas] Não, mas é porque era uma coisa atípica, não é? [os colegas oficiais costumam acompanhar uns aos outros nas Diligências]

**Dreyfys:** - E observe... fui cumprir, mas assim...desconfiado e receoso...

**Mateus:** - Contada no grupo, esta história é cômica, mas para quem viveu é outra sensação...

**Dreyfys:** - É, para vocês é cômica... (Transcrição do 5 encontro, 14/10/09).



Apesar das condições desafiadoras do trabalho externo reveladas nas narrativas, ao compartilhar no grupo as experiências adquiridas durante as diligências, o narrador estabelece, por vezes, uma relação de interação e confiança, retirando de um sentido lúdico uma dimensão formativa das experiências vividas no cotidiano do trabalho. Em seus estudos sobre as histórias de vida, Josso (2004, p. 45) também constata que “a linguagem usada no relato de experiência é, na maioria das vezes, anedótica. Mas o que é procurado na verbalização da experiência são os aspectos simbólicos”.

Sobre o ‘Riso e a Pedagogia’, Larrosa (2004, p. 171) se interroga: “Por que falar do riso? Primeiro, porque em Pedagogia se ri pouco. [...] Talvez meu objetivo em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico.” Para Larrosa (*idem*), o que está em jogo é uma concepção da subjetividade no modo de ser e de estar no mundo. Distante da pura diversão, o cômico sempre se revelou como um instrumento de denúncia social e de crítica. A comédia pode ser considerada como portadora dos anseios e é capaz de apontar espaços de tensão e dar voz a silêncios. O riso pressupõe que o medo foi dominado, não impondo nenhuma interdição ou restrição. Assim, o cômico engloba um elemento de vitória sobre o temor inspirado por todas as formas de poder, por tudo que oprime e limita (LARROSA, *idem*).

Portanto, a atitude de Dreyfys revelou para os colegas do grupo que ele também sentia insegurança e medo no exercício da profissão, contudo apresentava um esforço de superação das suas dificuldades e limitações, contribuindo para vencer os seus bloqueios no enfrentamento de situações adversas que a profissão impõe ao servidor durante a execução de Mandados. O participante da pesquisa, Mateus (2009), também compartilhou o próprio sentimento de medo diante da insegurança que o cargo imprime, quando afirmou para o grupo: “Às vezes tem situação de medo, eu tenho medo, não nego não. Eu já passei situação de medo!”

Nesses casos, o grupo reflexivo, como prática socioeducativa, centrada nas próprias experiências de cada participante, promovia, tanto a reflexão sobre si mesmo, quanto sobre o coletivo. No Ateliê biográfico, os oficiais de justiça passam a se apropriar de sua capacidade de falar de si. Eles manifestam esse sentimento, nesse movimento de descontração e de autenticidade que dá sentido ao Ateliê como espaço de liberdade, de autonomia e de tomada de consciência do vivido, permitindo-lhes ressignificá-lo e se lançar como sujeito com novas possibilidades de ação.

Em meio à descontração, as experiências narradas se sucedem estimulando a dimensão lúdica da memória no grupo. A oficiala Alegria (2009) narrou uma situação inusitada que resultou numa lição aprendida para vencer o medo.

Nesse dia, meu esposo decidiu ir comigo na diligência. Nós estávamos procurando o nome do homem e era o nome completo. Quando eu cheguei, eu não conhecia nada em Currais Novos. Eu cheguei no local e disse: “O senhor conhece o fulano de tal?” Ele disse: “- Ah, é aquela funerária.”. Então, eu fui. Quando eu cheguei, a funerária estava com as portas abertas, tinha um camarada sentado no birô e um caixão fechando uma porta. Eu entrei para perguntar o nome do homem: “- Aqui é a funerária de seu fulano de tal?” Quando eu estava perguntando, aquele caixão se moveu, assim, como abrindo a porta... E ao lado do caixão tinha uma mulher com os cabelos todo assanhados e bem assustada e, ainda por cima, a mulher era branca, branca, branca... Eu dei um grito tão grande e pulei para trás. Na verdade, o caixão estava tampando uma porta... [risos] Até hoje, eu sorrio contando esta história. Aliás, aprendi a lição, quando eu sempre vou com alguém, eu digo: “Deixa a porta aberta e o carro ligado!” [risos] (ALEGRIA, 2009).

As falas desses oficiais explicitam as experiências de medo e insegurança que cercam a atividade jurisdicional, mas, ao mesmo tempo, provocam momentos de interação e descontração no grupo, fazendo das narrativas uma bagagem de histórias para provocar a reflexão acerca das competências necessárias para o desempenho do cargo. À medida que narram o entrelaçamento de fios de seus percursos de formação vão tecendo vínculos de cooperação, solidariedade, companheirismo e aprendizado, constituindo com esses “resíduos” sequências cromáticas da experiência humana.

Mateus (2009) também quis compartilhar as memórias lúdicas do seu cotidiano, no mesmo espírito de descontração e interação entre os pares, possibilitando aos participantes da pesquisa ressignificar a imprevisibilidade das atividades na execução de mandados e ao mesmo tempo se apropriarem de outros saberes no campo profissional.

Eu estava me lembrando o tempo todo de um fato pitoresco. Eu cheguei numa Diligência, numa granja, procurando uma pessoa, eu não lembro o nome. Bati palma, ninguém respondeu e eu gritei o nome, não sei se era Seu João, mas gritei: Seu João! E do outro lado dizia: “Oi”. Esperei uns cinco minutos e Seu João não apareceu. Eu gritei novamente: “SEU JOÃO!” E lá de dentro respondia: “Oi”. Então, eu notei que o “oi” vinha de uma abertura que tinha no lado da casa. Eu comecei a pensar, “esse cara está de

sacanagem comigo.” Eu disse: “Está com medo, Seu João?”. Depois de quase meia hora, quando eu fitei o olhar para dentro da casa, descobri que era um papagaio! [risadas]. E uma pessoa vizinha se acabava de rir, porque ele sabia que era um papagaio. Eu saí me estourando... Então, me aproximei da casa dele, e o cara rindo e dizendo, “Eu sei o que aconteceu, pois é seu João não está aí, só o papagaio!” [risadas]. (MATEUS, 2009)

O de narrativas autobiográficas na formação permite considerar a pluralidade e diversidade dos níveis em que se encontram os processos individuais e coletivo de formação. Foi no processo de observação contínua que, aos poucos, percebi que os oficiais de justiça descobriam o prazer de contar e recontar seus itinerários de vida, a partir do olhar sobre si, o outro e o ambiente de trabalho, buscavam compreender, ao mesmo tempo, a si mesmo e o outro como sujeito de experiência (LARROSA, 2002). Para Passeggi (2011), a atitude reflexiva sobre esses saberes é considerada como cerne das práticas de formação com as narrativas. Nesse percurso, fiz muitas descobertas e encontrei também evidências de aprendizagens não-formais e informais ao longo da vida como dispositivo para a construção do ser profissional, servidor público, no cargo de Oficial de justiça.

#### **5.1.6 Narrativas de si: compartilhando histórias, vida, sentimentos e saberes**

O Ateliê foi programado para ser um espaço em que os oficiais de justiça podiam compartilhar histórias, sentimentos e saberes. Nele, como mencionei anteriormente, os participantes precisavam se sentir confiantes e seguros para dialogar, narrar, experimentar, conhecer a si mesmo e o outro. Nesse quinto encontro, inclui um momento de acolhimento com a música ‘Depende de nós’, do cantor e compositor brasileiro Ivan Lins, como dispositivo para retomarmos o processo reflexivo com as narrativas biográficas no grupo e ao mesmo tempo, promover um ambiente acolhedor para fazer emergir o sujeito autor, leitor e ouvinte que habita cada um de nós.

Assim, continuamos compartilhando as narrativas sobre a execução de mandados. Israel (2009) iniciou a leitura de seu texto, descrevendo como ele se percebia no exercício da profissão. Assim, evocou múltiplas identidades profissionais, múltiplos saberes e práticas vinculadas a cada uma delas. Suas reflexões apontaram para novas configurações do sujeito no cargo de Oficial de justiça. Compreender essa multiplicidade de si mesmos, que se alterna,

conforme a situação enfrentada, se apresenta como um exercício necessário à formação do Oficial de justiça?

Ser Oficial de Justiça Avaliador Federal é como ser vários em um, pois é ser motorista, a serviço da capital e/ou da CAEX, ser carteiro, ser cobrador de dívidas, quando se é executado para que pague em 48 horas, ser policial, quando dou voz de prisão acompanhada por policiais ou não, é raro, mas já aconteceu. Ser investigador, quando diligencio uma busca de informações para melhor cumprir notificações e mandados. Ser oficial de justiça propriamente dito quando realizo as atividades acima referidas e as demais, todas únicas e exclusivas da função, tais como penhora, remoção de bens, busca e apreensão de autos e de CPTS, bloqueio, emissão de impostos, entrega de bens, avaliação e reavaliação de bens, enfim cumprir as mais diversas determinações contidas nos Mandados judiciais, dando vida aos processos, efetivando a prestação jurisdicional e certificando as diligências positivas ou negativas e o cumprimento do dever. Finalmente, ser Oficial de Justiça Avaliador Federal é também ser fotógrafo, quando retratado os bens penhorados, que é a última determinação legal (ISRAEL, 2009).

O texto de Israel assume o caráter de revelação das evidências de uma profissão implicada com adversidade da atuação profissional que não se resume à execução dos mandados, mas compreende uma prática profissional que agrega múltiplas atribuições ao cargo, clarificando o que e como realizam o cumprimento de uma diligência. Nesse encontro, a leitura da escrita biográfica de Israel (*idem*) assumiu um espaço de ação reflexiva sobre o trabalho, centrado no impacto da narrativa sobre o grupo. A tomada de consciência desses saberes múltiplos, dessas identidades múltiplas, advindos da experiência adquire um espaço de reflexão significativo na formação profissional e permitiu que o grupo construísse um novo conhecimento sobre a prática a partir da análise de situações vivida no ambiente de trabalho.

A oficiala de justiça Helena (2009) compartilhou também a leitura do seu texto intitulado “Uma cena curiosa”. Trata-se da narrativa de uma cena do cotidiano, que ela presenciou, envolvendo a relação amorosa entre uma mãe idosa e o filho, com síndrome de down, o que lhe permitiu chegar a seguinte conclusão:

Pois é, gente simplória aquela, tão simples, mas tão consciente de que a felicidade é, de fato, algo muito ingênuo mesmo. Ainda pensei que jamais presenciaria uma cena daquelas num shopping, num sábado à tarde, com tanta gente se esbarrando, mas, tão preocupadas consigo, com seus mil afazeres, talvez. Uma lástima que nem todos tenham tal percepção, uma lástima mesmo, que não consigamos retirar destes fragmentos tão simplórios

do nosso cotidiano, o essencial para nossa existência. E, é preciso que isso se registre, que saí dali mais leve, mais feliz, mais consciente da minha própria existência e que devo tudo isto ao Amauri (o jovem com síndrome de down), que nem deve ter percebido que estive ali a contemplar-lhe a existência. (HELENA, 2009)

Arfuch (2010, p. 198) ressalta que “É possível reconhecer aqui outra dimensão do modo biográfico, que se detém nos detalhes da “pequena história” para amenizar e “humanizar” os relatos dos acontecimentos.” A narrativa de Helena possibilitou transportar o grupo para o outro lado do acontecimento público, olhar pela ótica do protagonista e compartilhar a cena vivida, remetendo a compreensão da mensagem anunciada pela Oficiala. Ao final, a narrativa foi aplaudida pelos Oficiais numa expressão de aprovação e elogio público à interpretação da cena registrada por Helena que prosseguiu sua fala.

Mas a gente tem que estar aberto a isso ao que Paulo Freire diz: Tudo é uma aprendizagem. Para mim, a aprendizagem é o que está naquele momento, na experiência. Às vezes, nós, na nossa diligência, a gente não quer está fazendo aquilo, mas conforme eu disse pra nossa colega oficiala. Hoje, constatei que a Zona Norte tem um lado curioso, é o lado das pessoas que são humanas. Quando eu chego a uma casa simples, pobre, termino lá minha diligência e a mulher diz: “Bom dia, que Deus a acompanhe!” [risos]. Parece que a gente lida com o ser humano numa dimensão muito maior. Então, são nessas experiências que aprendemos o valor humano e da vida (HELENA, 2009).

O processo reflexivo da experiência compartilhada por Helena (*idem*) sensibilizou o grupo e colocou em destaque a busca de referências para atribuir um sentido às suas vidas, diante da exigência de produtividade e de celeridade impostas pela sociedade e instituições. Dessa maneira, as pessoas não podem perder tempo, não podem parar, escutar e conversar, pois no dizer popular “o tempo vale ouro!”. Sobre isso, o sociólogo Zygmunt Bauman (2010), no livro “Capitalismo parasitário”, analisa o mecanismo civilizatório que gera sobre a existência a condição da sensação do vazio existencial, onde acumular não é recomendado, o que mais atrai é o conhecimento criado para usar e jogar fora. Bauman (*idem*) chamou de ‘mundo líquido’ as relações e comunidades que geram compromissos instantâneos e flexíveis, os quais podem apagar, adicionar e até deletar o vivido.

Para Bauman (2010), essa discussão está impregnada de subjetivismo e aversão a qualquer coisa “a longo prazo”. Entretanto, o autor adverte que o importante é descobrir o que

faz sentido para nós e para os outros de uma forma que permita compreender as experiências vividas e as mensagens escondidas, para assegurar a dignidade da pessoa humana. A narrativa de Helena (*idem*) permitiu revisitar o vivido e refletir sobre a experiência para dela perceber o sentido do saber da experiência partilhada no grupo. Assim como, despertou também no grupo múltiplas interações e reflexões. Na ocasião, compartilhei algumas reflexões com o grupo, retomando a conferência do ministro Ayres de Britto para resgatar na atividade judicante: a humanidade e o humanismo nas relações. E, Helena, introduziu possibilidades de descobertas, quando refletiu no grupo sobre as próprias experiências. Ao mesmo tempo, ela continuou aprofundando suas reflexões em torno das experiências adquiridas durante o trabalho do Ateliê biográfico, conforme ela afirma:

Eu quis dizer o seguinte, que eu tenho vários relatos do meu trabalho, eu queria chegar e contar uma coisa diferente, mas não uma coisa chata. Eu quis mesmo chegar em casa e escrever uma experiência. No outro dia, após o fato, no domingo, eu escrevi. Na semana passada eu tinha trazido, mas não estava me sentindo com vontade de passar, naquele dia eu estava meio amarrada. Mas, hoje, saiu mais normal. E levei sim para o meu dia-a-dia da profissão e estou levando este conhecimento (HELENA, 2009).

Os saberes tácitos dos oficiais de justiça foram ganhando forma e força, no espaço-tempo do Ateliê Biográfico, e eles próprios foram se configurando como sujeitos históricos, portadores de conhecimentos ainda não trabalhados e que se revelavam em suas narrativas no grupo. Essa forma de conceber a experiência é afirmada por Passeggi (2011, p. 13) quando destaca que:

O novo modelo que tenta se impor, atualmente, é para eles “o do adulto plural” em busca de unidade. O adulto vive em espaços cada vez mais complexos e nos quais é convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta.

Nesta perspectiva, os participantes da pesquisa foram realizando reflexões em torno das experiências da *vida adulta* no trabalho e se apropriando de suas histórias de formação, como observado nas narrativas e no diálogo entre Helena e Israel (2009). E, ainda, observa-se o modo como os participantes da pesquisa avançaram na construção do conhecimento acerca das relações de trabalho, buscando a compreensão dos acontecimentos.

**Helena:** - Sem querer monopolizar, mas uma coisa lembra a outra. Num desses cursos que nós fizemos aqui (TRT), há algum tempo atrás, tivemos a oportunidade de aprender sobre a importância do abraço nas relações de trabalho. Esta experiência foi importante para mim. A partir daí quando a gente chega para abraçar o outro, muitas vezes, eu não sinto receptividade, pois as pessoas estão distantes. E, ainda, tem pessoas piores que nem abraçam você! Outro dia, eu cheguei em casa e contei pra alguns amigos meus. Eu vejo como uma rejeição, o outro não quer se aproximar. Mas na dinâmica do grupo, você dá e recebe o abraço. É a oportunidade que você sente a pessoa, aceita como ela é.

**Nani:** - Mas, muitas vezes, nós somos mal interpretadas, não é?

**Helena:** - Geralmente, é com familiares que a gente permite o abraço, mas as pessoas não estão preparadas. É esta a conclusão que eu cheguei para abraçar. Outro exemplo: Eu não tenho muito contato com o juiz, mas no encontro que tivemos, eu observei o pessoal saindo e eu resolvi cumprimentá-lo. Mas fui sentindo que eles ficavam com medo, ansiosos, porque a nossa cultura, principalmente do juiz, não permite a aproximação e o contato, e eles não se permitem também. (Transcrição do 6 encontro, 21/10/09).

Helena e Nani dialogam sobre as dificuldades, resistências, medo e ansiedade nas relações de trabalho. De fato, é nas relações com o outro que podemos observar os valores socioculturais de um determinado grupo, organização e ambiente, que interferem no modo de ser, de conviver, de aprender e de fazer (DELORS, 2006), nessas comunidades.

O diálogo entre Helena, Israel e Sarah (2009) continua essa reflexão:

**Helena:** - Eu me lembro de um encontro com um promotor, foi nosso juiz, e eu trabalhei com ele, mas ele me abraçou com espontaneidade e foi um abraço assim verdadeiro/inteiro. Mas eu percebo que as pessoas ficam indecisas: eu abraço ou não abraço?

**Israel:** - Esta questão do abraço está ligada à afetividade, quem não foi habituado a abraçar?

**Sarah:** - Nós mulheres, temos medo de ser mal interpretadas.

**Helena:** - Eu acho que não existe mais diferenciação entre homem e mulher não. A mulher já atingiu um patamar com nível igual. Eu acho que é mais cultural. Aqui no Tribunal, diferentes de outros locais, a igreja, através do seu grupo, aqui no nosso grupo, no jantar dos oficiais, todo mundo se abraça, se beija, é normal. E aqui existe um formalismo, que sempre existiu. Aquele formalismo do seu superior e de vários outros. Apesar de, em cima disso, nós já tivemos juizes, gestores da CAEX, muito amigos e nos deixaram muito à vontade. (Transcrição do 5 encontro, 14/10/09).

Retomando o que discuti no Capítulo 2, o ‘aprender a conviver’ consiste a adotar um modo de viver igualitário, em que as realções se realizam de forma horizontal, permitindo que os agente se olhem nos olhos, planejem objetivos e projetos em comuns, assumam uma colaboração serena, busquem a amizade, a empatia, reconhecer o outro na sua singularidade e pluralidade. “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”, é o que afirma o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2006, p. 96). Ideias com as quais corrobora Josso (2004),

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (*nos auto-interpretamos*), e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas (JOSSO, 2004, p. 54, grifos da autora).

O que posso concluir provisoriamente do exposto é que o “Ateliê biográfico de formação profissional” proporcionou um espaço para *interpretação e cointerpretação* do vivido, que contribuíram para o conhecimento de si, do outro e das relações de trabalho. Nesse espaço, os participante foram observando a descoberta progressiva das semelhanças e da interdependência entre suas narrativas. Essa visão do saber construído a partir da reflexão sobre trabalho é igualmente destacada por Delors (2006)



O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo (DELORS, 2006, p. 113).

Nesse sexto encontro, que tinha como temática **Narrativas de si: compartilhando histórias, vida, sentimentos e saberes, os oficiais de justiça**, os participante puderam reconhecer os espaços e tempos da formação continuada, coextensivo à vida e ao ambiente de trabalho, que favoreceu oportunidades para pensar as experiências e reconhecer o valor da experiência adquirida no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, entendendo que a partir das análises de transcrições e narrativas, que as interações estabelecidas no grupo reflexivo enriqueceram a relação entre os Oficiais de justiça, impulsionaram a sua formação e forneceram novas referências que lhes permitiram ressignificar a si, ao outro e a sua profissão num processo da compreensão mútua.

Tentando acolher as narrativas e a motivação de cada um, no processo de *reflexão-ação*, proposto por Paulo Freire (1987), o grupo anunciava a necessidade de realizar um diálogo com os juízes para compartilhar com eles os saberes das experiências e discutir novas práticas judicantes no ambiente do trabalho. Nesse sentido, no dia posterior ao Ateliê biográfico, encaminhei ao Diretor da Escola Judicial a proposta dos oficiais de justiça para realizar uma “Sexta Dialogada” sobre o tema: *O oficial, o juiz e o servidor na efetividade da Justiça do Trabalho*.

A recepção do pedido, pela equipe da Escola Judicial, e a aceitação da proposta, pela Direção, evidenciavam os resultados alcançados pelos Oficiais de justiça no trabalho de reflexão realizado no Ateliê, bem como uma nova percepção, da parte da instituição, da real necessidade de uma ação voltada para abertura de diálogos promotores de melhorias das práticas judicantes. No dia 06 de novembro de 2009, foi realizada a “Sexta dialogada” como atividade da Escola Judicial, promovendo o primeiro diálogo entre a categoria dos Oficiais, os Juízes e servidores do TRT. Um momento revestido de muitos acertos e negociações para viabilizar uma melhoria nos relacionamentos e nas condições de trabalho.

No encontro seguinte do “Ateliê biográfico de formação profissiona”, o grupo avaliou o esforço de todos para realização do evento e os direcionamentos que foram fundamentais para ampliar novas perspectivas. Esse momento marcou uma nova possibilidade para o grupo prosseguir com entusiasmo e na expectativa de rever os conhecimentos para os projetos de vida futuro, conforme realizado no sétimo encontro.

### 5.1.7 Projeto de vida: o sujeito em projeto

Nesse sétimo encontro, procurei organizar a sala com formato propício para a dinâmica em pequenos grupos de três participantes (tríades), nos quais realizaram o trabalho reflexivo de planejamento do projeto de si e alternaram os papéis de autor, leitor e ouvinte. Após a formação de três grupos constituídos por três participantes cada, utilizei uma mesa e três cadeiras, para cada grupo, facilitando o apoio para escrita e o espaço adequado à escuta das narrativas entre eles. Como forma de iniciar a reflexão, dividi o encontro em três momentos constituídos de espaços de reflexão do sujeito em projeto. No primeiro momento, os participantes escreveram sobre si (processo autobiográfico) e apresentaram mediante um Quadro o planejamento de um projeto em curto, médio e longo prazo, destacando: o que; com quem; quando; por que; onde e como realizariam o projeto de si.

No segundo momento, os participantes socializaram em pequenos grupos a leitura do planejamento de seus projetos e nesse ambiente, configurado como espaço de partilha, desenvolveram a escuta sensível do outro, apresentando-se a esclarecimentos e interpretação do projeto original, permitindo a cada um a reelaboração de seu próprio projeto (processo heterobiográfico).

No terceiro momento, cada participante explicitou o projeto no grande grupo, sem qualquer restrição de tamanho, entremeados pela participação e reflexão dos integrantes do grupo, respeitando o protagonismo e as interpretações de cada um, numa dimensão formativa, de invenção do sujeito na direção de lançar-se no futuro (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A formação das tríades permitiu a construção de vínculos de confiança e segurança para elaboração e socialização dos projetos por meio de um ambiente descontraído, interativo e acolhedor. No entanto, enquanto pesquisadora-formadora percebi que o campo de observação ficara comprometido pela dinâmica interativa que se estabeleceu na sala e em virtude dos diálogos que ocorriam simultaneamente, o que comprometeu a qualidade da gravação e o registro posterior das falas e das observações. A minha atenção voltou-se então para a qualidade das narrativas compartilhadas posteriormente, no grupo, bem como, o modo de explorar as temáticas, organizar as ações, construir as narrativas, argumentar a própria construção biográfica para o futuro em curto prazo, médio e longo prazo.

Segundo Delory-Momberger (2008, p. 103), “O estatuto das narrativas autobiográficas produzidas no coletivo, as define, explicitamente, como materiais de trabalho para um projeto de si profissional”. Nessa perspectiva, o/a narrador/a utiliza saberes da

experiência que envolvem o conjunto dos espaços sociais dos quais participa, em graus diversos mediante as atividades de revisar, retocar e transformar um modo de ser no mundo com os outros e consigo mesmo.

Ao buscar compreender os projetos elaborados pelos participantes, percebi que as reflexões estavam apoiadas no conjunto de experiências adquiridas ao longo da vida, conforme se pode observar na narrativa de Ulisses a seguir:

Meu grande sonho era adquirir uma formação jurídica, pois venho de uma escola pública (supletivo). Passar no Curso de Direito foi minha maior realização. O sonho de exercer a advocacia foi acalentado por seis anos, e hoje como Oficial culminou em minha realização profissional e vocacional. Meu projeto é permanecer trabalhando no TRT 21, desempenhando as funções do meu cargo e continuar merecendo o respeito e a estima dos meus pares, enquanto aguardo o ócio justo e necessário da aposentadoria, quando me dedicarei apenas a cultivar o espírito. Meu lema será: a noite ficou para o sono e o dia para o descanso. O homem é seu ser estilo. Que representa um conjunto de atitudes, um comportamento, um modo de ser pessoal que o diferencia dos demais. Cada homem é um ser único, mas está inserido em um ser maior que o absorve. Existe em mim o ser institucional, que não ignora a existência do outro e tudo que é humano me interessa e me diz respeito. Preocupa-me o destino de todos os homens e o sentimento de impotência me invade quando não posso ajudar aos outros em seus problemas (ULISSES, 2009).

Meu projeto real é continuar trabalhando a contento; criar os filhos; concluir a monografia; participar de novos cursos de aperfeiçoamento; ser muito mais útil com os que me rodeiam e com a sociedade; colaborar com a Igreja na evangelização; e, ler mais a Bíblia e outros livros de Elle G. White. Minha utopia é abarcar muitas realizações desejadas. Pretendo continuar a trajetória, como Oficial de Justiça, sem sobressalto, ou seja, sem incidentes. Apesar de faltar alguns anos para aposentadoria, tenho 55 anos de idade, ela passa a ser lembrada de vez em quando. E, sendo lembrada, vem os planos à mente, tais como: ver os filhos crescidos e, profissionalmente, ocupar um lugar ao sol; viajar e conhecer mares dantes navegados; outra utopia possível, ver o Brasil trilhar o caminho da lei eficaz (punidade a contento), educação para todos, validade de vida para todos os cidadãos destes pelegos achocalhados pelos amos administradores durante séculos; levar a palavra profética ao mundo em trevas, pois as pessoas necessitam do conhecimento do Salvador; a utopia da justiça e do juízo. Aproveito para deixar neste espaço um pensamento: “O tempo, o mesmo tempo de si chora” (Camões). (ISRAEL, 2009).

Trabalhar para manter a mente ativa e trabalhar fazendo o que gosto, é assim, a cada dia, é mais animador, satisfatório, saber acompanhar, com bom humor, responsabilidade e sabedoria a vida adulta das minhas filhas; saber transmitir as mensagens que a levará ao melhor caminho, torcendo, rezando e desejando sorte para que seus caminhos sejam os mais claros, acertados e

que lhes dê satisfação e felicidade. Que além das filhas, também possa saber conviver bem com tantos irmãos e irmãs, sempre torcendo e rezando para que as palavras a eles e elas ditas por mim sejam sempre cheias de sonoridade como uma linda canção que sempre é prazerosa ouvir. Pretendo ainda ter uma ‘Maison’ – uma casa de boa aparência, com toda a estrutura para oferecer um serviço estético: beleza exterior e satisfação pessoal. O grande sonho produzir a satisfação pessoal das mulheres através de um serviço estético, realizado num local especial. O serviço deve ser gratuito. Tendo isso seria satisfeita, após a aposentadoria (NANI, 2009).

Transmitir minhas experiências, boas ou ruins, para o meu filho. Procurando ou tentando ensinar-lhe a fazer coisas ou tomar atitudes na vida que o tornem um ser humano mais feliz e seguro de si. Quanto a mim, cometer menos erros, além dos que já cometi (REGINALDO, 2009).

Sinto-me bastante contemplada em minhas aspirações profissionais e emocionais. Mais como gosto de desempenhar atividade associativa e sindicalista, tenho um projeto real desempenhar adequadamente meu cargo de Coordenadora Regional Nordeste e para tanto quero realizar o III Encontro Regional em São Luiz-MA e o IV CONOJAF (Congresso Nacional dos oficiais de justiça), em Natal-RN, em 2011. São projetos reais, nos quais me empenharei com minha determinação como é de minha índole. Hoje, me sinto muito feliz e realizada em ter aceitado contribuir na Federação, me sinto muito feliz em participar deste momento atuante na minha Federação, e nem quero pensar em quando não fizer mais parte, e me lembro ainda de que vacilei muito até aceitar o convite!!! (HELENA, 2009)

Minha utopia é a reunião de toda a família para uma grande celebração: celebração da vida, viver com saúde e sanidade mental, para ver o que Deus fará para a vida dos meus familiares. Meu projeto real é cuidar da minha saúde física e mental; procurar contato com os meus familiares que estão distantes; procurar uma ocasião especial para reunir os meus irmãos; juntar dinheiro para ajudar os meus três irmãos. Chegar até mim ou em algum outro local onde todos nós possamos estar; ajudar minha filha no seu crescimento físico, emocional e espiritual para que ela cresça de forma saudável e se torne um adulto responsável e feliz. Mas, o meu sonho é reunir minha família: meus irmãos, minha filha e meu marido numa grande celebração; continuar vivendo de uma forma saudável e equilibrada para ver o que Deus fará na vida da minha filha (ALEGRIA, 2009).

Meu projeto é após a aposentadoria trabalhar voluntariamente numa ONG ligada ao meio-ambiente rural (sertão), por exemplo – recuperar as margens do Rio Seridó (começa na Paraíba e termina no Vale do Açu-RN). Para concretizar meu sonho farei um planejamento inicial. Primeiro, criar uma ONG ambiental (estudar a forma prática de fazê-lo); estudar o Rio Seridó, da nascente ao Vale do Açu para conhecer os aspectos geográficos, sociais e econômicos. Estudar a forma de recuperação do rio (origem da degradação e a recomposição da mata ciliar e o assoreamento do leito do rio). Na execução, visitar as comunidades que vivem às margens dos rios e angariar simpatizantes à causa; dar palestras nas escolas que estão nas cidades que margeiam o rio, sobre a importância da preservação da natureza e do Seridó; promover o replantio de árvores nativas; trabalhar junto à Prefeitura, outras

ONG's, Ministério Público, para diminuir os fatores poluentes do Rio; Criar uma forma de trabalho sustentável para a população à margem do Rio; angariar recursos para por em prática as ações acima. Prazo de execução: 20 anos (MATEUS, 2009).

Assim, podemos perceber nos projetos dos Oficiais de justiça novos olhares sobre seu passado, no presente, e como se projetam no futuro com o propósito de biografar-se de outro modo numa dimensão formativa (DELORY-MOMBERGER, 2008). Do ponto de vista epistemológico e metodológico o “Ateliê biográfico de projeto”, como apresentado por Delory-Momberger (2008, p. 103), “[...] inscreve-se numa perspectiva estritamente formativa.” Conforme afirma em seu livro ‘Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto’: “A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens” (idem, 2008, p. 108, grifos da autora). Essa concepção, como já apontada neste estudo, também é partilhada por Dominicé (1988b) e Josso (2008), quando consideram as reflexões sobre a biografia educativa, bem como referem-se à condição do sujeito como autor e ator de sua própria história. Numa perspectiva semelhante, Passeggi (2012) considera que

A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto) biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão (PASSEGGI, 2012, p. 6).

Assim, realçando o caráter formativo da condição do sujeito que narra sua história e narra seu projeto, a formação das tríades permitiu o trabalho de reescrita na perspectiva da coerência narrativa e favoreceu a compreensão do outro e o distanciamento de si mesmo. No momento de encerramento de cada encontro do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, os participantes da pesquisa revelavam seu envolvimento, o encantamento e as descobertas de si, do outro e do grupo. Ainda destacavam a satisfação pela disponibilidade do tempo para ouvir, narrar e reviver as experiências com perspectivas de lançar o olhar para frente e projetar o profissional do futuro, considerando a condição humana de ser e conviver no trabalho.

Em cada encontro, como mediadora-pesquisadora-formadora, interagi com o grupo e sentia também o acolhimento e o cuidado dos participantes com o trabalho que estava sendo proposto. Assim, percebi o quanto aqueles momentos de reflexão, de escuta de

narrativas e de formação no “Ateliê biográfico” transformava o vivido em possibilidades de aberturas para o convívio solidário no ambiente do trabalho. E, ainda, permitia a tomada de consciência do sentido de cada um em suas atribuições e atividades jurisdicionais, na perspectiva de melhoria do relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o ambiente do trabalho.

Nesse penúltimo encontro, o grupo organizava projetos coletivos em curto prazo como, por exemplo, o encerramento das atividades do Ateliê biográfico e programavam a confraternização da categoria, mobilizando a Associação dos Oficiais de Justiça do Rio Grande do Norte - ASSOJAF. Assim, esse encontro do ‘Projeto de vida: o sujeito em projeto’, configurou-se como um espaço-tempo de interação, construção e fortalecimento de si, do outro e do grupo, como um valor humano em si mesmo, reveladores da dimensão formativa do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.

#### **5.1.8 A biografia do sujeito social: a história continua**

Chegou o momento de refletir sobre as experiências adquiridas ao longo dos sete primeiros encontros, compartilhar os portfólios e avaliar as práticas socioducativas desenvolvidas no “Ateliê biográfico de formação profissional”, como espaço-tempo de formação continuada na Escola Judicial. Como questiona Josso (2004, p. 52), “Bom, agora já sei o que foi vivido, conheço a experiência que tive, ela vai me servir para quê?”

A análise da experiência vivida no Ateliê mostra que, aos poucos, cada participante narrou sua experiência, falou de seus aprendizados, das transformações no seu modo de pensar, sentir e do seu fazer profissional. É possível afirmar que o Ateliê biográfico possibilitou contribuições ainda impensadas para os oficiais de justiça envolvidos no processo biografização, como prática de formação de si. Para Dominicé (2000),

A formação para o adulto pode ser considerada como um processo marcado pela dialética entre dois movimentos, um de desprendimento das relações com o mundo de sua educação e outro de afirmação social de sua existência pessoal. O processo de formação se aproxima assim da dinâmica construtiva da identidade adulta (DOMINICÉ, 2000, p. 110).

Se o processo de formação do adulto pode ser entendido como afirmação de sua identidade, o Ateliê biográfico, ao colocar cada participante em interação consigo mesmo, com os outros e com o mundo do trabalho, no seu fazer cotidiano, possibilitou a cada um pensar a sua identidade como Oficial de justiça e seu papel na instituição sob a forma de diferentes registros. Mobilizados pela abordagem biográfica, que lhes permitiu uma reflexão crítica sobre o percurso na vida e o seu trabalho na atividade jurisdicional, as interações no grupo e consigo mesmo ajudou a compreender melhor suas escolhas e tomar consciência do seu modo de fazer, conhecer, conviver e ser.

Assim, no primeiro momento do último encontro, a proposta consistiu em retomar o portfólio, elaborado durante o Ateliê biográfico, com o intuito de socializar as produções por meio da exposição dos trabalhos no coletivo. No segundo momento, avaliamos os resultados obtidos e desenhamos juntos as possibilidades de projetos de formação continuada para o futuro.

No registro fotográfico, a seguir, observa-se como estava organizada a sala e como foram disponibilizados os portfólios a permitir uma melhor interação entre eles na dinâmica de apresentação do trabalho no coletivo. A cada narrativa compartilhada, se observa a descoberta de um sujeito singular-plural com suas experiências, pertencas, sensibilidades, descobertas e projetos. Os oficiais de justiça organizaram seus portfólios de maneira dinâmica e criativa, neles guardaram fotos, rascunhos, poemas e as produções que realizaram no Ateliê e que consideraram significativas. A elaboração do portfólio ainda lhes propiciou a autoavaliação das experiências adquiridas ao longo dos oito encontros realizados no “Ateliê biográfico de formação profissional”.



**Figura 13** - Exposição dos Portfólios, durante o último encontro do “Ateliê biográfico de formação profissional”, nov.2009 ( Acervo da pesquisadora).

Os depoimentos dos participantes acerca da experiência vivida no “Ateliê biográfico de formação profissional” apresentam muitas possibilidades de compreensão desse espaço-tempo de formação, em torno do qual se organiza este estudo, e apontam favoravelmente para as práticas socioeducativas das narrativas e dos grupos reflexivos desenvolvidas no Ateliê:

Este trabalho de auto-reflexão leva-me a ressignificar minha existência, iluminando meu trajeto, libertando-me de dicotomias ideológicas, entraves culturais que procuram normalizar, homogeneizar nossa subjetividade, deixando-a cativa do mundo para reproduzir o “óbvio” (DREYFYS, 2009).

A oportunidade de lançar luz sobre o que foi vivido e poder regatar fatos que ficaram guardados no baú de nossas vidas ou arquivados nas prateleiras empoeiradas da nossa história e partir daí reescrever os capítulos da nossa autobiografia como um livro (MATEUS, 2009).

Para mim, estes momentos, significam muita coisa. Primeiro, representa a coroação de um sonho; resultado de um grande esforço, não somente meu, mas de todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da concretização do meu sonho – ser um Servidor Público Federal, numa área privativa de Bacharel em Direito. Significa também muita responsabilidade, pois quanto mais alto o cargo, mais alta a cobrança. Não devo fazer o meu trabalho de “qualquer” jeito, pois a sua boa ou má execução sempre trará consequências para as partes envolvidas, para o TRT 21, para mim mesma ou para a categoria de oficiais de justiça (ALEGRIA, 2009).



Que bom participar destes momentos, que satisfação ouvir os relatos dos colegas; que riqueza de detalhes; que maravilha o lado mostrado: na escrita, verdadeiros escritores; e, na oralidade, quantos oradores, que se tivessem outras oportunidades seriam ‘famosos’ pelas histórias narradas para o grupo (NANI, 2009).

Conceder esse espaço de pesquisa-formação na Escola Judicial foi acima de tudo um recurso para assegurar aos Oficiais de justiça a escuta sensível do que sentiam e pensavam sobre suas experiências profissionais e existenciais, propiciar-lhe o aprofundamento do companheirismo entre pares e favorecer a construção conjunta de novos modos de atuarem no exercício da execução de mandados e atos processuais.

A avaliação conjunto do Ateliê nos permitiu chegar ao entendimento de que podíamos continuar a tarefa de refletir, dialogar e contar o vivido, pois muito ainda tínhamos para narrar uns para os outros.

Assumir o grupo reflexivo e as narrativas biográficas como práticas socioeducativas na Escola Judicial é compreender que somos presença no mundo, com o mundo e com os outros. Ao explicar o que considera uma prática educativa, Paulo Freire (1986) afirma que é imperativo que o processo de formação promova a autonomia, a partir da consciência crítica da presença no mundo com os outros, por meio da práxis, da intervenção no mundo para transformá-lo qualitativamente na direção da invenção da existência humana, conforme destacado a seguir:

É preciso que, ao contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1986, p. 20).

É inegável que o envolvimento de cada participante nas diferentes atividades propostas encontra-se na base do ato de transformação das representações de si e do trabalho, essa tomada de consciência de si tornou-se cada vez mais evidentes durante os últimos encontros do Ateliê. As discussões no Ateliê mobilizaram os participantes da pesquisa a dar início ao planejamento do “Encontro dos oficiais de justiça”, com o tema *Saúde e Trabalho: desafios e perspectivas do Oficialato*, na cidade do Natal/RN. O evento foi coordenado pelos

Oficiais de justiça. Motivados pelos resultados da pesquisa-formação, trabalharam juntos no planejamento, organização e realização do evento ao longo do ano de 2010. Em 2011, realizaram o evento com apoio da Associação dos Oficiais de Justiça Avaliadores Federais do RN – ASSOJAF-RN. O Encontro reuniu aproximadamente 300 (trezentos) Oficiais de justiça do Poder Judiciário, com representantes de todos os estados brasileiros. As temáticas discutidas centraram-se nas perspectivas de solução dos problemas atinentes à profissão, no campo social, político, econômico e da saúde, propiciando conhecimentos e novas perspectivas. Naquela ocasião, elaborou-se um documento intitulado a ‘Carta de Natal’ (Anexo II), com encaminhamentos aos órgãos do Judiciário, a fim de implementar projetos, pesquisas e intervenção específica para assegurar qualidade de vida a esse grupo de servidores.

Face às condições de trabalho existentes, as entidades de classe ressaltaram, por meio da ‘Carta de Natal’, a importância de realização de um programa de formação continuada que deve ir além das orientações técnicas, mas que, acima de tudo, contribua para o reconhecimento das experiências vividas no trabalho e possibilite ressignificar os conhecimentos tácitos e transformá-los em saberes legitimados pelas práticas profissionais, objetivando a eficiência dos atos processuais.

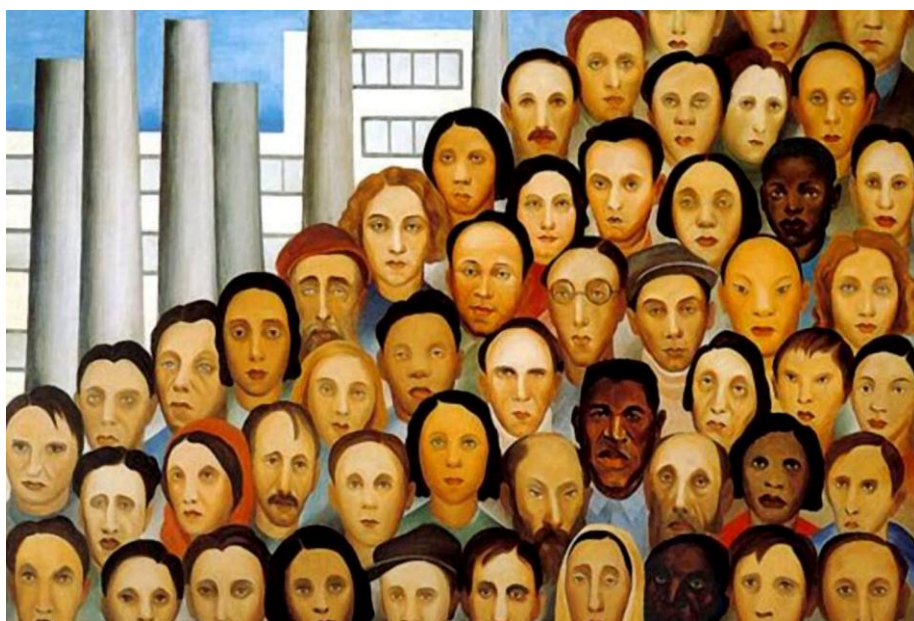
Outro resultado importante do Ateliê foi o fortalecimento da imagem profissional de si enquanto oficial de justiça, sujeito e autor de sua própria história, sempre aberta a novas possibilidade de viverem juntos outras *aprendizagens* continuadas. Nesse sentido, é importante destacar o fato de que os oficiais de justiça aprenderam a se situar como sujeito histórico e social, a ressignificar o sentido do trabalho judicante, a escrever o projeto de si profissional, a partir do compartilhar o vivido com os seus colegas e dos novos sentidos atribuídos às experiências existenciais e profissionais.

Apesar de os membros do grupo trabalharem juntos há mais de 10 (dez) anos, aproximadamente, eles foram se descobrindo por meio das histórias de vida narradas no grupo, o que os levou a demonstrar que sua disponibilidade de escuta era reduzida no ambiente do trabalho, pela emergência das atividades no cumprimento da execução de mandados, bem como da dinâmica das atividades laborais que reduz a possibilidade de diálogos e de encontros entre os oficiais de justiça, como afirmou a oficiala de justiça Alegria (2009).

Importantíssimo quando se interage com os colegas nestes encontros, pois possibilita resgatar conhecimentos que, na força da atividade, você se ‘isola’. A formação nesta modalidade é uma oportunidade de enriquecer cada um com os valores de outrem. Socialmente, quando se cumpre a ordem, o oficial tem que ter, além do conhecimento jurídico, o saber do mundo, é de suma importância (ALEGRIA, *idem*).

Neste percurso, para compreender a composição e tessitura do “Ateliê biográfico de formação profissional”, das práticas socioeducativas das narrativas autobiográficas e do grupo reflexivo permite afirmar que a proposta de uma abordagem (auto)biográfica vivenciada no ambiente de trabalho, permitiu depreender a confluência de 06 (seis) propriedades intrínsecas da dinâmica do grupo reflexivo, como discutirei no próximo capítulo.

## Capítulo 6



‘Operários’, Tarsila do Amaral (1933)

*“Cada dia traz sua alegria e sua pena,  
e também sua lição proveitosa.”*  
(José Saramago)

## 6. GRUPOS REFLEXIVOS: UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*“Mais do que de máquinas,  
precisamos de humanidade.  
Mais do que de inteligência,  
precisamos de afeição e doçura.  
Sem essas virtudes, a vida será de violência e  
tudo será perdido”.*  
(Charles Chaplin)<sup>10</sup>

Este capítulo focaliza dois tipos de experiências formadoras, a dos oficiais de justiça em situação de formação e as minhas próprias experiências como pesquisadora-formadora. Não se trata de justapor umas às outras mas, essencialmente, de propor um diálogo entre elas, buscar outras aberturas. Busco compreender o que existe em comum entre os saberes das experiências adquiridas no “Ateliê Biográfico de Formação Profissional” e o que os aproxima, na tentativa de compreender a dimensão formativa do grupo reflexivo. As seguintes perguntas orientam nossa reflexão: *Como nomear as experiências adquiridas no grupo reflexivo? Quais são os processos de formação observados no grupo? Como as discussões no grupo reflexivo permitem que as pessoas em formação articulem narrativa, formação e trabalho?*

As discussões e compreensões sobre as narrativas de si e as narrativas do outro, produzidas no Ateliê Biográfico, apresentadas nesta tese, parecem se aproximar dos processos interpretativos das obras de arte, que se tornam inexauríveis, na medida em se abrem para novas perspectivas cada vez que são contempladas por novos olhares. Experimentei essa sensação a cada leitura que realizava dessas narrativas, pois delas emergiam novas interpretações, de modo que pareciam inesgotáveis, a semelhança das obras de arte.

Proponho, neste capítulo, apresentar 06 (seis) *categorias* que emergiram das análises das interações e das narrativas, realizadas pelos participantes e por mim mesma, nos grupos reflexivos. Essas *categorias* foram apreendidas como traços intrínsecos ao espaço-tempo do grupo, e se apresentam como processos interligados que entram em jogo nos processos de formação do sujeito, promovidos pelas narrativas compartilhadas no grupo, são elas:

---

<sup>10</sup> Charles Chaplin, no filme “O Grande Ditador” (*The Great Dictator*).

1. *Historicidade;*
2. *Experiencialidade;*
3. *Reflexividade;*
4. *Reversibilidade;*
5. *Dialogicidade;*
6. *Formabilidade.*

Embora essas categorias se apresentem numa ordem de 01(um) a 06 (seis), elas não se sucedem, nem há uma hierarquia entre elas, bem pelo contrário elas se entrelaçam no ato de narrar, no processo de biografização, de coinvestimento do grupo. De modo que se trata aqui apenas de uma forma de organizar a exposição neste texto. Embora essas categorias levantem muitas outras questões, elas servirão de pistas importantes para compreender as potencialidades dos atos de dialogar, narrar, refletir, contar a experiências vividas, ressignificar as representações de si, do outro e da formação... seja na interação com o outro, seja consigo mesmo.

Se é possível comparar os processo interpretativos às diferentes leituras de uma obra de arte, essas categorias, que pude depreender da interpretação das narrativas e da interação no grupo reflexivo, não são rígidas, estáveis, nem reguladoras da ação, bem pelo contrário, elas são dinâmicas, flexíveis e abertas. Descreverei a seguir cada uma delas como traços que vão sendo esboçados pelos participantes, dentro do grupo reflexivo, apoiando-me nas reflexões conduzidas ao longo deste trabalho.

## 6.1 Dimensões formativas das narrativas de si e do grupo reflexivo

Analisar a dinâmica do grupo reflexivo, considerando o conjunto de suas potencialidades como prática socioeducativa e, por outro lado, identificar os impactos das narrativas autobiográficas na formação dos oficiais de justiça no Ateliê Biográfico, constituem a intenção primeira deste estudo. As análises realizadas a partir das transcrições das interações no grupo reflexivo nos 08 (oito) encontros, realizados no Ateliê, e das escritas de si, produzidas pelos participantes, permitiram depreender seis *categorias* que foram se configurando como marcos da formação na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. Ou, em outros termos, de pontos de referência que remetem à subjetividade de quem narra, ou à

coletividade de narradores, engajados no projeto comum de auto(trans)formar-se, emancipar-se, autonomizar-se como ser histórico.

Tomei como principal referência para o estudo dos *grupos reflexivos* os trabalhos de Passeggi (2008, 2010, 2011b, 2012), com quem pude dialogar e aprofundar a reflexão, eu, na qualidade de orientanda e ela como orientadora. Identifico-me com a perspectiva adotada por Passeggi (2012) quando se refere, em seus trabalhos, à necessidade de se pensar práticas formativas em ambiente do trabalho, enraizadas no cotidiano das pessoas em formação, o que se apoiaria em um

[...] um paradigma epistemológico, enraizado no terreno fértil da *luta pela vida* como práxis social e cotidiana dos indivíduos. Perspectiva que os considera capazes, em sua singularidade histórica, de se lançar na aventura do conhecimento de si e construir, mesmo à sua revelia, saberes tão válidos quanto aqueles legitimados pelas instituições (morais, jurídicas, educacionais, religiosas) reguladoras da ação social (PASSEGGI, 2012, p. 4).

Na tentativa de dar visibilidade a forma como compreendi os grupos reflexivos e as narrativas de si como práticas formativas, organizei as seis categorias - *historicidade, experiencialidade, reflexividade, reversibilidade, dialogicidade e formabilidade* – sob a forma de uma espiral para auxiliar nas reflexões e considerações que apresento a seguir. A figura da espiral, neste estudo, simboliza a dinamicidade desses traços e os elos que eles mantêm entre si, quando articulam e fazem circular nos grupos reflexivos as narrativas de si como prática de formação, por outro lado, a espiral é uma figura aberta, propícia a acréscimos e a novas evoluções.



**Figura 15 - Movimentos de tessitura da auto(trans)formação nos grupos reflexivos**

O cuidado em conceber essas categorias sob a forma de uma espiral se opõe a uma concepção da formação profissional nos moldes normativos-prescritivos de uma formação “bancária”, em que o formador “deposita” saberes e competências que devem ser armazenados e devolvidos. No espaço-tempo dos grupos reflexivos em que se socializam as narrativas autobiográficas e reflexão sobre as experiências, a concepção da formação se traduz como um devir, em que cada um busca sentido para o que foi significativo em sua vida e se projeta no futuro, conforme defende Larrosa (2004). Para Passeggi (2011b, p. 155), devemos “ter o cuidado de evitar o retorno à concepção de enclausuramento da experiência do sujeito. A fluidez da experiência afiança a relativa invenção do ser”.

Rer ler inúmeras vezes e analisar as narrativas dos Oficiais de justiça, produzidos no “Ateliê biográfico de formação profissional”, constituiu um exercício permanente e de longa reflexão para delas extrair o que cada um considerava ter favorecido a sua formação. Um trabalho particularmente importante para essa reflexão foi o texto de Passeggi (2011b), em que a autora analisa de forma aprofundada a *experiência em formação*. Uma das primeiras categorias que emergiu das análises foi a busca dos participantes pelas marcas de sua *historicidade*. Essa é a primeira ancoragem da travessia no grupo reflexivo. Começo, portanto, por ela e pelo trabalho de *biografização*, tal como é definido por Delory-Momberger (2008).



### 6.1.1 *Historicidade*: temos uma história porque narramos nossa vida

*“É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.*  
(Christine Delory-Momberger).

Não poderia deixar de influenciar em minha vida profissional o que sou como pessoa, pessoa essa, fruto da criação e do meio ambiente em que nasci e convivi. Sou de Angicos-RN, tenho 58 anos de idade e aproximadamente 20 anos de trabalho como oficiala. Venho de uma família de pais determinados e alegres. Cresci junto a nove irmãos, e como dizia a minha querida mãe “nenhum é igual ao outro”, por essa característica e temperamento, aprendi a conviver e lidar com as mais adversas e variadas situações, e, ainda (como “brinde”), a última dos 10 filhos! Que me proporcionou uma maior riqueza em ver, ouvir e participar de inúmeras aprendizagens e lições, estas tão doces, quanto amargas (NANI, 2009).

O excerto da narrativa de vida acima, apresentada por Nani (*idem*) no grupo reflexivo, se reporta à sua capacidade de contar o vivido, atribuir um sentido e apreender seus processos formativos ao longo da vida, a exemplo do que ocorre durante o grupo reflexivo com os demais participantes da pesquisa. Por certo, narrar a história de vida, oralmente ou por escrito, como prática de formação socioeducativa permite, conforme afirma Passeggi (2011b, p. 150) “experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico, discutidas na disciplina”.

No excerto abaixo, extraído da narrativa de Reginaldo, o processo de narrar a história de vida apresenta-se como um momento que viabiliza a tomada da consciência de si mesmo “como um homem rico”, contrariamente ao que poderia ter se tornado, diante das dificuldades enfrentadas na condição de criança criada “sem pai”.

Ser oficial de justiça pra mim, hoje em dia, eu me considero um homem rico em relação a minha vida todinha. Porque minha vida desde o início foi uma vida difícil pra caramba! Eu fui criado sem pai.[...] (REGINALDO, 2009)

A reflexão sobre a própria vida revela ao sujeito suas relações com as experiências formadoras que constituem a marca de sua *historicidade*. Ao contar a experiência vivida nos grupos reflexivos, cada participante observa com mais clareza os diferentes momentos de reflexão para compreender e ressignificar o si mesmo e o outro como sujeitos históricos e sociais. Os fragmentos das narrativas que se seguem foram compartilhadas pelos oficiais de justiça no grupo reflexivo, neles se pode perceber como retiram “lições da vida” e a importância das aprendizagens informais concernente aos valores morais transmitidos pelos pais como molas propulsoras do desenvolvimento pessoal e profissional.

Eu sempre estudei em escola pública, nunca fiquei em recuperação, sempre fui uma das primeiras alunas, tirava as melhores notas, minha mãe sempre recebeu muitos elogios, é tanto que ela saía chorando, ela me elogiava por isso. E isso me estimulou a estudar o fato de não ter recursos financeiros, não me impediu de alcançar o meu objetivo (ALEGRIA, 2009).

Minha mãe ganhava um salário mínimo, ela era auxiliar de enfermagem. E o salário que ela recebia mal dava para pagar a vilinha que a gente morava, era só eu e ela. Minha infância todinha foi pobre, muito pobre, mas mamãe era muito carinhosa comigo [...] (REGINALDO, 2009).

Como mencionei no início deste estudo, o enfoque amplamente difundido pelo movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que encontramos nos trabalhos dos pioneiros como Gaston Pineau (2010), Pierre Domincé (2000, 2010), Marie-Christine Josso (2004, 2010), António Nóvoa (1992, 1995, 2010), e em autores da segunda geração como Christine Delory-Momberger (2006, 2008, 2010), Maria da Conceição Passeggi (2006, 2008, 2010, 2011b), Elizeu Clementino de Souza (2006, 2008) entre tantos outros, impulsionaram, no Brasil, a valorização das experiências de autoformação pela tomada de consciência da historicidade da formação intelectual e profissional.

O contexto familiar e econômico é evocado nas narrativas de Reginaldo e Alegria como importante espaço inspirador para a formação intelectual e profissional. O valor atribuído pelos participantes da pesquisa à família sugere suas *linhas de forças* para compreender o seu processo de formação. De acordo com Josso (2004),

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua

história constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar sua existencialidade (JOSSO, 2004, p. 59).

*Tornar-se autor ao narrar sua história* é o sentimento que observamos nos participantes no grupo reflexivo. Cada um ao rememorar o percurso vivido foi identificando seus espaços de convívio, seus desejos, suas pertenças e explorando suas atitudes, suas “cicatrizes”, incidentes de percurso, guiados “por um momento de lucidez”, conforme explica Josso (2004).

Retomo a narrativa do oficial de justiça, Mateus (2009), que evidencia os caminhos percorridos em busca de trabalho na história de sua vida. É importante observar que Mateus, ao narrar essa busca, está constantemente dando um sentido para o vivido, os pequenos trabalhos traziam como recompensa “a entrada do cinema” no domingo, a realização do sonho de comprar um “bolo da moça” na mercearia. Essas pequenas conquistas são para ele portadoras de sentido, pois se percebe que o encorajam a ir gradativamente se apropriando do seu “poder” de “ganhar a vida” e não de perdê-la como se pode observar no trecho a seguir:

Nasci em Natal, mas meu pai era do Seridó, então aos 5 anos de idade voltamos para o Seridó. A minha infância que eu me recordo, o apogeu da adolescência, da minha juventude foi nas ruas de Jardim do Seridó. Minha família era uma família humilde, o meu avô tinha um sítio. Nas férias, a gente passava no sítio, lá tem muitas histórias... O meu primeiro contato com o trabalho foi numa marcenaria, vizinha da minha casa, eu lixava moto e no final de semana eu ganhava a entrada do cinema. Depois eu ajudei um embalador, embalando coisas, para no final de semana também ir ao cinema, até que apareceu a primeira atividade ligada ao trabalho. Foi quando eu fui estudar Música, em Jardim do Seridó. Então, eu entrei para uma banda de música, tocava trompete. O meu primeiro referencial de trabalho, tirando aqueles dois pequenos, foi esse. E foi onde eu realizei o primeiro sonho de consumo, tinha uma mercearia vizinha a minha casa, e como a gente não era uma família abastada, entre o almoço e o jantar, adolescente cheio de fome não tinha dinheiro, o meu sonho era comprar um bolo da moça que vendia lá. Eu pensava: “- Quando eu ganhar dinheiro, a primeira coisa que vou fazer é comer o bolo da moça de Maria da Luz” [Risadas do grupo] (MATEUS, 2009).

Como narrador, Mateus (2009) testemunhou sua própria história, contando aspectos de vida interioriana, no contato com a família, o trabalho, os vizinhos e a música. As lembranças sobre as primeiras experiências de trabalho são resultados de projetos que mobilizaram a realização de desejos e sonhos de um adolescente do interior. Mateus se sentia à vontade e entusiasmado ao contar para o grupo os primeiros projetos de trabalho, os processos formativos no percurso da vida, conforme menciona a seguir.

[...] O primeiro dinheiro que eu ganhei com mais generosidade foi para comprar uma cocada da dona Minusca por meio da banda de música. A música me despertou para a área profissional. Foi quando, em seguida, já aos dezesseis anos eu entrei para a Marinha, no corpo dos fuzileiros navais. Como eu era músico, eu fui ser corneteiro no quartel. Facilitou minha vida, tranquilo, meus colegas dando plantão de madrugada, eles tocavam até na hora do silêncio. Fui pro Rio de Janeiro, estudei e depois fui primeiro lugar no Concurso de Sargento. Até o dia em que eu resolvi fazer vestibular e foi o ano em que começou aquele dilema da gente, o que é que vou fazer? Eu não podia fazer música, porque eu estava com problema nos lábios e não estava conseguindo tocar, passei um período sem tocar. Então, eu disse: “Eu vou fazer o quê?” A minha essência foi sempre a de ajudar o próximo. Não sei de onde surgiu isso, mas eu gosto e me sinto bem em ser altruísta, é um lado da minha personalidade que eu não sei explicar, assim, isso me faz bem e eu queria fazer algo. Então, fiz Serviço Social. Comecei no Rio, depois descobri que eu precisava de mais ferramentas para ajudar ao próximo. Então, surgiu a ideia de fazer Direito [...] (MATEUS, 2009).

A dimensão de atitudes solidárias, altruístas, de ajuda e de cuidado com o outro, na história de vida narrada por Mateus, constitui para ela uma marca de sua forma de ser e o impulsiona em suas escolhas profissionais. A reflexão biográfica que se instala na narrativa do oficial de justiça aproxima o autor da sua história, bem como dos processos de aprendizagens ao longo da vida.

[...] Resolvi sair da Marinha. Aí, comecei a fazer concursos, fiz uns oito concursos, fiz concurso para promotor, só não fiz concurso para juiz. Defensor público ainda não tinha. Fiz vários concursos, o primeiro concurso que apareceu que eu passei foi esse daqui, fiquei em quarenta e pouco, foi a minha colocação. Fiz outros, passei para delegado, mas rapaz, oh. Delegado! Será que eu posso ajudar como delegado? [risos] Aí, saí da Marinha, fui ser delegado, foi uma experiência fantástica na minha vida, um ano e três meses superaram os dezesseis anos que eu passei na Marinha de vivência. É um lugar que se você tiver um olhar para aprender, nossa, é uma escola! Mas, enfim, dentre os outros concursos, quando eu cuidei que estava lá na polícia,

chegou o do TRT, você foi convocado para ser oficial, fui chamado. Eu fiz a opção racional, porque se fosse a opção emocional eu não tinha saído da polícia, eu amava. É fascinante! (MATEUS, 2009).

Esse relato expressa a importância das experiências para seu autor e os demais participantes, os quais ouviam atentamente e interagiam pelo riso e descontração. Essa interação indicava sobremaneira a compreensão que os colegas construíam ao longo da escuta sensível do outro. É interessante observar, durante os encontros, essa capacidade de escuta muito particular dos ouvintes e do próprio autor que mobiliza de modo singular as pessoas envolvidas e o coinvestimento que constitui um dos aspectos fundantes do grupo reflexivo. Mateus reconhece as experiências fora da escola como formadoras. É possível perceber em sua narrativa que as condições de aprender e as formas de conhecimento no trabalho aparecem como possibilidade de autoformação. Além de revelar como elas afetaram sua maneira de ser, conviver, aprender e conhecer.

A *historicidade* de cada participante, no grupo reflexivo, vai se constituindo como um aspecto importante no reconhecimento de si mesmo como sujeito na definição de seu itinerário de vida, de seus investimentos e de seus objetivos futuro. Assim como Mateus, a oficiala Alegria investe em sua narrativa, revelando as experiências formadoras que pontuaram sua vida, experiências que foram marcadas pela relação familiar e sua dupla pertença, rural e urbana, de onde emerge seu projeto de vida, ela assim se expressa:

Eu nasci no Pará, sou paraense, meus pais inicialmente trabalhavam na agricultura numa cidade pequena. Meus pais nasceram no Ceará, depois eles migraram para o norte do país. Eles trabalhavam na agricultura, plantavam café. Então eu fui ligada ao interior de lá, chupando manga, murici corrido, apanhando café que muitos não conhecem. Brinquei muito e depois, eu acho que eu tinha nove anos, e meus pais se mudaram pra cidade que era uma cidade pequena chamada Santarém e de lá[pausa]... Há um fato triste que aconteceu na minha vida, foi em 1979, dia 17 de julho, quando a minha mãe faleceu. Meus pais sempre foram pobres, eles eram muito honestos e a minha mãe nunca se envergonhou de ser pobre, mas ela dizia que se envergonharia muito de ter um filho ladrão ou mentiroso. Isso é um fato que marcou a minha vida, lembro quando minha mãe me dava dinheiro para fazer compra na mercearia e ela não admitia que eu chegasse com um troco a mais e ficasse com ele. Se isso acontecesse e ela percebesse o erro, ela me fazia voltar e devolver o dinheiro. Então, agradeço a Deus por isso, pela vida da minha mãe, por essa honestidade, pelas muitas histórias que ela me contava (ALEGRIA, 2009).

No processo de reflexão sobre sua historicidade, Alegria revela marcas de interculturalidade na medida em que vai narrando sua experiência no cotidiano da zona rural no Norte do país, e das rupturas provocadas durante seu percurso. Apropriando-se de sua *historicidade*, Alegria torna-se consciente de momentos-chave de sua formação que se fazia mediante os códigos sociais e a ordem doméstica vigente no núcleo familiar, marcada por princípios éticos e morais: honestidade, perseverança, obediência, conformidade às regras estabelecidas. Nesse sentido, a narrativa de Alegria é reveladora dos valores aprendidos na vida familiar: ‘Não se costuma desautorizar as ações empreendidas pelos pais’. As histórias contadas pela mãe e recordadas por Alegria são revestidas de sentidos e representam recordações-referências (JOSSO, 2010) que para ela justificam sua dedicação aos estudos. Diz a Oficiala: “Ela (mãe de Alegria) me contou uma história de um jovem, filho de uma lavadeira, que estudava embaixo de um poste, porque a casa dele não tinha energia. Ele passou para medicina. Essa história me marcava e isso me fez estudar muito!” (ALEGRIA, 2009).

Ao puxar um fio, muitos outros começam a aparecer neste enorme tear que vai tecendo a *historicidade* do grupo de oficiais da justiça, cruzando suas vidas, afastando-as e criando novas figuras, num movimento contínuo entre o pessoal e o profissional, o singular e o coletivo, a emoção e a razão dimensões que não podem ser desconsideradas e sim fortalecidas, como propõe a perspectiva das histórias de vida em formação.

A partir da análise das histórias da vida de Mateus e Alegria pude verificar ainda que é realização de projetos profissionais provoca deslocamentos e mudanças constantes na vida dos servidores públicos concursados, em busca de sua estabilidade financeira. Assim, eles se lançam no desafio da adaptação de sua bagagem cultural, seus pertencimentos e suas recordações. Josso (2009, p. 48) afirma que “As práticas de reflexão sobre si nos relatos biográficos apresentam-se como laboratórios de compreensão da nossa aprendizagem da arte de viver num mundo mutante...”

Na narrativa de Alegria, a seguir, ela focaliza justamente as mudanças e adaptações vividas em família após o falecimento da mãe.

Em 1979, quando a minha mãe faleceu, nós viemos para o Ceará, as três filhas dela. Somos seis irmãos. Os três mais velhos já eram casados e nós não ficamos com o nosso pai. Houve um pedido, quando a minha mãe estava à beira da morte, ela nos chamou e disse pra mim: “Olhe minha filha, eu quero que você escreva uma carta para sua avó, eu quero que você peça para que ela lhe crie, eu não quero que vocês sejam criadas por madrasta”. E eu

escrevi para minha avó [...], quando foi em dezembro de 1979, nós viemos para casa da nossa avó, no Ceará. Permaneci com ela até, acho que em 1990 e eu não lembro a data, não sei se foi 1989, 87, 87! Quando eu saí da casa da minha avó, eu já tinha concluído o segundo grau, fui fazer cursinho à noite. Sempre trabalhei. [...] nós voltamos para o Pará, passei um mês lá, depois fomos para casa de uma família conhecida no Ceará, ficamos só trinta dias. Fomos morar, eu, minha irmã e outra pessoa, que é outra colega da gente num quarto e eu estudando, trabalhava e estudava à noite, o tempo todo. Trabalhava às 11h, almoçava e continuava estudando. Eu sempre tive uma vida assim bem... E estudei, concluí o curso universitário e desse jeito continuei estudando para concurso, passei em dois concursos públicos federais, um foi o do TRT e o outro foi o do TRE, no Espírito Santo-Vitória, fui chamada para o concurso do TRT. E assumi (ALEGRIA, 2009).

A narradora, ao se reaproximar de sua história, busca compreender o vivido e situar suas reflexões, esclarecendo como essas mudanças e adaptações impostas pela perda da mãe se apresentam como momentos charneiras, que exigem dela novos projetos e novas aprendizagens. Do mesmo modo, na narrativa a seguir, Reginaldo retoma o exercício de análise e interpretação dos fatos vividos, o que lhe permite perceber a influência de suas condições sociais na representação de si mesmo como sujeito histórico. Apesar das dificuldades financeiras, ele reconhece o apoio e estímulo recebidos da mãe para a leitura, que se revela mais tarde como seu recurso principal para superar as dificuldades, conforme ele afirma:

Minha infância todinha foi pobre, muito pobre, mas mamãe era muito carinhosa comigo. [...] Eu fui crescendo naquela pobreza todinha e morava em vila. O banheiro era coletivo [...]. Mas, mamãe sempre olhava pra mim e dizia: “Você é diferente, você vai estudar, mainha vai fazer um esforço enorme, mas você vai estudar!” E ela sempre me presenteava com um livrinho e eu tive um período assim que eu lia muito na minha vida, eu acho que foi na adolescência até os 18 anos, mas eu lia de tudo, não lia coisas específicas, além das coisas do colégio, eu lia sobre tudo. A gente foi crescendo naquela situação difícil (REGINALDO, 2009).

Os fatos narrados por Reginado expressam sua emoção e sua sensibilidade. Ao se referir a sua mãe, que ele recorda como uma mulher trabalhadora, solteira, carinhosa, cuidadosa e protetora, ele demonstra o quanto esse amor materno foi decisivo em suas escolhas e decisões na superação das situações de privação que vivenciou na infância. No momento em que retomava as lembranças do ambiente familiar, do trabalho, do estudo, das

interações e, sobretudo do modo como ele concebe e relaciona as experiências para a sua autoformação, Reginaldo se emociona ao falar de um momento charneira em sua vida.

E quando eu tinha 14 anos eu via tanta privação ali, que eu resolvi trabalhar de garçom num barzinho. Eu trabalhei de garçom, mas sempre naquela pobreza. Mamãe trabalhava para o Estado, o salário atrasava. Eu fui crescendo naquela vida bem simples, às vezes mamãe comprava na mercearia, quando atrasava o pagamento e mamãe mandava buscar um pacote de macarrão e uma sardinha pra fazer o almoço, o dono da mercearia dizia para mim: “Sua mãe não me pagou, pode voltar meu amigo, não tem não...” E aí, a gente foi crescendo naquela situação difícil. Entrei no exército, mas a gente continuou naquela vida, porque a gente não ganhava salário, era só uma ajuda de custo. E eu dava todinho para ela. Teve uma noite que mamãe dormia no chão com papelão. Ocorreu uma enxurrada [pausa ... silêncio...choro]. Aí, eu me levantei, porque a casa ficava abaixo do nível da rua, tampei a entrada da água e eu comecei a colocar a água para fora, me deu aquela raiva e disse: Eu quero mudar de situação! (REGINALDO, 2009).

Ao compartilhar sua história de vida, Reginaldo revive as experiências de dificuldades e desafios que enfrentou ao lado da mãe em condições sociais adversas, mas atribui um sentido positivo às suas experiências de sofrimento como algo que impulsionou seu desejo de mudar de vida. O tipo de experiência, por sua vez, está associado às possibilidades boas ou não, desafiadoras ou não, coercitiva ou libertadora, que prosseguem da infância à vida adulta. Muitos autores, entre eles Pineau (2005; 2006), Josso (2008; 2010), Delory-Momberger (2006; 2008) e Dominicé (2006) chamam atenção para o processo de autoformação por meio das narrativas autobiográficas e a compreensão das experiências formadoras. Galvani (2002) afirma que

Todas essas abordagens de exploração intersubjetiva da autoformação se caracterizam por um retorno reflexivo sobre a experiência, por uma exploração coletiva e pelo cruzamento interpessoal e intercultural das produções de saber. Essas abordagens tem em vista a tomada de consciência e de poder das pessoas sobre sua própria autoformação em suas diferentes dimensões (GALVANI, 2002, p.9).

Em sua narrativa de vida, Reginaldo identifica sua experiência no exército como significativa para o processo de mobilidade social que vai sendo construída pouco a pouco



com muito esforço pessoal em seus estudos, o que caracterizou suas experiências de vida na juventude.

Eu e meu irmão dormíamos numa rede que era toda arremedada, a gente não tinha geladeira, o fogão era de carvão. Então, entrei no exército. No exército eu prestava atenção em tudo, magrinho e tal, um cabo começou a olhar pra mim, via meu empenho... Então, eu fui fazer o curso de cabo, tinha 50 candidatos fazendo o curso de cabo, eu fui o primeiro colocado. O capitão começou a me admirar, mas fui avisado que tinha alguém me perseguindo. [...] Mas, fiz o curso de cabo, fui primeiro lugar dos cinquenta. [...] Depois fui fazer o curso de sargento temporário. Este curso você não ficava efetivo. Mas, eram 14 candidatos, tinha gente de Pernambuco, da Bahia, Rio Grande do Norte e Ceará. Dos 14, eu fiquei em segundo lugar. Eu nem acreditava, porque eu era tão acanhado e já estava tão acostumado com aquela pobreza que eu queria sair dali nem que fosse trabalhar de gari, para ajudar mamãe, eu queria trabalhar. Mas, resultado, mandaram eu abrir uma conta na Caixa. Eu fui promovido a sargento. Porque eu passei no curso de cabo, fui fazer o de sargento, mas o que veio primeiro foi a promoção de sargento, aí eles promovem no mesmo Diário Oficial, a cabo e sargento. Quando eu fui promovido, mandaram abrir a conta, foi quando caiu a ficha. Eu era recruta, não tinha conta (REGINALDO, 2009).

O investimento nos estudos e o enorme valor dado à leitura contribuíram na construção de sua autoestima e de sua identidade social, provendo oportunidades de mudança de vida e melhoria das condições socioeconômica graças ao ingresso no mundo do trabalho.

A *historicidade* das aprendizagens que se realizam ao longo da vida só se produz mediante a narrativa da nossa história e da reflexão sobre si mesmo. Ao construir sua história de vida, cada narrador mobiliza a dimensão da temporalidade que envolve passado, presente e futuro. Para Bakhtin (1992c), o conceito de “tempo e espaço” está associado à ligação intrínseca e essencial à compreensão do conhecimento advindo da experiência. Nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos, acerca das experiências que vamos tendo.

A narrativa das próprias experiências constitui um momento de interpretação e de reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a história de sua vida, o que Josso (2010) chama de “recordações–referências”, acontecimentos vividos e que servem de referência para o resto da vida. A reflexão nesse direcionamento permite avançar para a próxima categoria: a *experencialidade*.

### 6.1.2 Experiencialidade: o saber do sujeito da experiência

*“A experiência, é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.*  
(Jorge Larrosa)

A *boniteza*<sup>11</sup> das palavras, que Jorge Larrosa utiliza para falar de uma prática educativa dos sentidos e dos sentimentos, me inspira a propor a noção de *experiencialidade* neste estudo. Em primeiro lugar, trata-se de uma alusão à *delicadeza* do sentido que perpassa, para mim, o conceito de experiência, proposto pelo autor, na epígrafe.

A *Experiencialidade* é uma das categorias fundantes do sujeito e que é por ele explorada em suas narrativas e cultivada no grupo reflexivo. Essa palavra é formada a partir da noção de experiência e do ato de experienciar. A criação de neologismos formados com o sufixo “(i)dade”, tais como: *profissionalidade*, *empregabilidade*, alguns ainda não dicionarizados (*profissionalidade*, *experiencialidade*), parecem se proliferar a cada dia. Talvez, eles respondam à necessidade social de enfatizar a força do que é vivido pelo sujeito-em-situação e desse modo realçar “a união (no homem) da existência e do ser empírico”, como sugerido no item anterior para falar de historicidade. No contexto de formação ao longo

---

<sup>11</sup> Inspirei-me em Paulo Freire para falar de ‘boniteza’ das palavras. Paulo Freire (2001, p. 21), em sua *Pedagogia da autonomia*, ao considerar a concepção estética e ética do ensinar-aprender, fala da “boniteza de ser gente”, da “boniteza de ser professor”.

da vida, pensar a dinâmica da experiência na construção biográfica, em grupos reflexivos, propõe a abertura *amorosa* dos “sujeitos para integrar, estruturar, interpretar situações do vivido” (DOMINICIÉ, 2008c, p.22)

Atualmente, as discussões acerca da experiência nos processos de formação de adultos tem assumido um espaço cada vez mais significativo como vetor da ação educativa, enfatizadas nos estudos de Larrosa (2002), Josso (2010), Dominicé (2008, 2010), Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011).

A experiência narrada e interpretada pelos Oficiais de justiça revela o modo como foram respondendo e dando sentido ao que lhes acontecia, conforme se pode constatar nas narrativas de Sarah (2009) e de Alegria (2009):

Quando eu chego à minha casa e me lembro da situação que eu vivenciei com aquelas pessoas morando em condições bem simples e precárias, paupérrimas, eu digo para os meus filhos: “Olha, eu já fui para uma casa hoje que nem dava para chamar de casa, que era um vão com uma cama de casal, com tudo junto: fogão, geladeira e tudo muito simples.” Eu digo a eles: “Vocês deem glória a Deus por tudo que vocês têm” (SARAH, 2009).

Quando eu vou executar uma pessoa, que eu chego, sento e vejo a realidade daquela família, a primeira coisa que eu penso é na minha filha. Eu sou mãe. Muitas vezes a gente conhece colegas que foram fazer remoção de geladeira que tinha sido penhorada, onde a mãe e a criança se agarrando com a geladeira e chorando, porque estavam as vacinas dentro. E o colega ficou desesperado, querendo até chorar [...]. No meu trabalho, é como a colega falou, eu não consigo me ver só o meu trabalho, aqui só amigo da classe, aqui só amigo do trabalho, não! Eu sou um todo, eu não consigo separar (ALEGRIA, 2009).

Em suas narrativas, as oficiais falam com *atenção* do vivido, integram e interpretam as experiências como movimento da formação de si e do outro (seus filhos). Retomam a situação do trabalho. E, no gesto de *parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar*, eles desenvolvem sua sensibilidade criadora para suscitar novos modos de ser, conviver, conhecer e fazer.

Desse modo, o propósito do grupo reflexivo como prática socioeducativa é fazer com que os participantes se sensibilizem para o “saber tácito” da experiência, o saber que “não sabem” que possuem e que deriva da partilha da vida, que remonta aos acontecimentos

com outros atores sociais. É a valorização desse saber da experiência vivida que transforma o olhar sobre a vida e o trabalho.

Ao considerar o sujeito da experiência e o saber de experiências, Larrosa (2002) afirma:

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 aconteceu. 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. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2002, p. 27).

Ao narrarem as suas experiências na execução dos mandados e atos processuais, os Oficiais de justiça tecem diálogos com seus pares, não para afirmar a *verdade do que são as coisas*, mas para expressar *o sentido* ou o *sem-sentido* do vivido, daquilo que lhes acontece.

O mandado é um documento que contém as ordens do Juiz, referentes a um processo judicial, cujo cumprimento é atribuído pelo Poder Judiciário de Primeira Instância ao Oficial de Justiça Avaliador. Nos itinerários de cumprimento do mandado, eles evidenciam aspectos subjetivos, singulares e coletivos (plurais) das relações de trabalho, e compartilham como se *sentem tocados* pela experiência. É o que se percebe em Mateus (2009) ao compartilha sua experiência:

Em algumas diligências que eu fui me tocou profundamente. Fui fazer uma citação, onde o indivíduo era aleijado, alugou um caminhão e foi vender pedra para uma pedreira, mas o funcionário dele acidentou-se no local, e ele foi ser reclamado. Quando chegou a citação, eu citei, certifiquei, ele morava num sítio, numa casinha bem humilde, e não tinha bens a penhorar, mas o reclamante através do advogado indicou os bens a penhorar: uma televisão, um som e uma antena parabólica. O juiz mandou penhorar, eu fui, penhorei, tentei convencer a tentar um acordo, mas o cara disse que não tinha dinheiro, enfim, não saiu acordo, o bem foi para leilão, e quem arrematou foi o próprio reclamante. E numa bela tarde fui eu lá em Goianinha e o reclamante, cheguei na casa dele, com o mandado, fazer a entrega dos objetos. E ele começou a chorar e a reclamar. Tentei acalmá-lo, quando a gente estava tirando os equipamentos da televisão, o filho dele, um galeguinho, assim desse tamanho, olhou, começou a olhar assim pra mim e foi se transformando naquela cara de criança chorando. Aquilo me afetou profundamente (MATEUS, 2009).

Na expressão “Aquilo me afetou profundamente”, ele parece deixar claro o saber adquirido na experiência vivida como oficial de justiça. Na cena com a criança, ele focaliza o contraste entre a execução do mandado, que permitia retirar da família o que lhe restava: “uma televisão, um som e uma antena parabólica”, e a emoção que observa no rosto da criança que vai “se transformando naquela cara de criança chorando”. A experiência propicia um momento de reflexão no grupo sobre situações desafiadoras, provocadas por relações conflituosas entre as partes, instigando uma mobilização emocional de todos envolvidos. A possibilidade de partilhar com os pares seus sentimentos numa situação de formação continuada, permite o distanciamento do fato para retomá-lo como objeto de reflexão e parte da experiência coletiva, o que desencadeia a discussão sobre o modo de fazer no exercício da profissão.

Nas narrativas de penhora de bens, Mateus (*idem*) socializa o modo como reagiu, socializando as posturas assumidas para alcançar êxito na execução da diligência.

[...] quando ele diz: “Não entrego!” “Mas, moço, qual é o problema que o senhor tem para entregar a televisão? Ela não está aqui?” Era na hora do almoço, não tinha ninguém, estava na sala de estar do escritório e eu estava com o arrematante e perguntei a ele: “Mas, qual é o problema? A televisão está aqui?” Ele dizia: “Mas, eu quero telefonar para o advogado, o senhor não pode vir outra hora?” Eu disse: “Não!” Aí, ele não conseguiu falar com o advogado. Eu disse a ele: “Olhe, é simples: é só o senhor entregar a televisão e assinar o documento e pronto. O senhor tem algum argumento que impeça de entregar? Algum argumento que justifique?” Sei que ele pensou bastante e demorou mais de meia hora. Mas, se ele não quisesse entregar, eu não sairia de lá. [...] (MATEUS, 2009, p. 3).

Nesta situação, percebe-se na narrativa, a capacidade do oficial de justiça conduzir a mediação do conflito, e assim, ele atua para *suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza do escutar, abrir os olhos* e exercer com paciência o cumprimento do mandado.

Quando narram o contexto das diligências, os oficiais reconhecem o modo de atuar, os desafios, as dificuldades e o êxito obtido na sua tarefa, atribuindo um sentido a postura profissional. Com sensibilidade, Mateus (*idem*) na narrativa acima procura agir de forma a evitar procedimentos que exijam o uso de força policial, causando assim o menor

impacto social possível, adotando solução pacífica como forma de procedimento mais adequado à função social do Poder Judiciário no interesse da sociedade.

Da mesma forma, o modo de ser, conviver e fazer na atuação profissional é percebido na narrativa de Sarah (2009):

Quando nós chegamos ao local do executado, em geral, eles estão armados e a gente é usado como psicólogo. E, às vezes, eu penso que vou cumprir um tanto de mandado num dia, e numa Diligência eu passo quase a manhã inteira escutando, mas no final ele assina, ele desarma, e eu posso passar a penhora direitinho. Assim, terminamos sabendo de toda a história. Ouvindo o outro lado da história, que, às vezes, na audiência não dá para expor e ele perdeu a oportunidade de contar (SARAH, 2009).

Quando leio essa afirmação de Sarah (*idem*): “E, às vezes, eu penso que vou cumprir um tanto de mandado num dia, e numa Diligência eu passo quase a manhã inteira escutando”, percebo as contradições com as condições de *celeridade* e *produtividade* impostas pela sociedade contemporânea aos auxiliares dos juízes e ao poder Judiciário. Essas narrativas, se contrapõem às cobranças de celeridade no cumprimento dos mandados para alcançar as metas do Conselho Nacional de Justiça, elas são reveladoras dos desafios impostos pela *boa atuação profissional*, que exige qualidade na prática jurisdicional, aliada às exigências sociais.

Importante destacar que a provocação de Larrosa (*idem*, p. 21) sobre a informação e que serve de advertência: “A informação não é experiência. E, mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Essa percepção, ratificada por muitos pesquisadores, considera que a “celeridade” no mundo contemporâneo, caracteriza a sociedade denominada “sociedade da informação” com alto nível tecnológico, mas sem tempo para a reflexão. Nessa perspectiva, Bauman (2010) e Dominicé (2006) afirmam que a sociedade atual esvaziou a experiência de sua aprendizagem e aprisionou o ser em sua individualidade.

O grupo reflexivo, como prática socioeducativa, tem justamente o propósito de assegurar esse diálogo com o outro, assegurar o espaço-tempo para lembrar juntos, narrar, compreender, ressignificar, escutar o outro e aprender. Desse modo, a interação entre pares é experienciada a partir de como o sujeito se expõe para falar daquilo que lhe passou, aconteceu

e afetou e se apresenta como um processo que desenvolve a capacidade de autoformação e de transformação.

Na experiência profissional do oficial de justiça, conforme Castro (2009), cada ordem judicial tem um destinatário, envolve uma história que tem seus próprios personagens, e, não raro, durante as diligências cumpridas afloram sentimentos de comoção, revolta, hostilidade, identificando-se muitas vezes o oficial de justiça como o agente responsável pela ordem judicial, ainda que apenas um executor desta.

O estudo da psicóloga Patrícia Valéria Alkimin Pereira, denominado “Uma Contribuição ao estudo das Emoções no Trabalho: O Caso dos oficiais de justiça Avaliadores do Judiciário Mineiro”, em 2001, destaca que:

A presença do componente emocional no trabalho dos oficiais de justiça evoca tensões e paradoxos com os quais os profissionais precisarão lidar. Pode-se dizer que um paradoxo constante na vivência dos oficiais de justiça, durante o exercício profissional, é o “envolver-se versus não se envolver”. [...] No caso do Oficial de Justiça, é necessário envolver-se afetivamente para dar ao cumprimento do ato jurídico uma forma humana, respeitosa e, ao mesmo tempo, evitar o envolvimento emocional, a fim de impedir o próprio sofrimento (PEREIRA, 2001, p. 89).

No contexto da formação, Dominicé (2008) defende que:

A formação na vida adulta deve poder, portanto, beneficiar-se de uma pluralidade de suportes educativos, culturais e afetivos, assim como de espaços diversificados de socialização. A construção esperada de si exige que se nomeiem os recursos para sua realização. Crescer nunca foi nem nunca é fácil. A sociedade atual desvia mais do que orienta. [...] Não é portanto, surpreendente que a exigência de construção biográfica seja considerada como uma prioridade, necessitando que se coloque em discussão a concepção da ação educativa “ao longo da vida” (DOMINICÉ, 2008b, p. 23).

Pierre Dominicé (*idem*) defende a ação educativa inovadora como um convite ao trabalho biográfico no ponto de vista do sujeito em sua globalidade. Ao afirmar “Crescer nunca foi nem nunca será fácil”, realça a prática socioeducativa implicada do sujeito singular-plural, considerando a compreensão da singularidade do sujeito e da subjetividade social.

Nesse sentido, retomo a narrativa da oficiala Nani (2009), realizada durante o terceiro encontro do “Ateliê biográfico de formação profissional”, que permite perceber os processos de subjetivação e de tomada de consciência nas relações de trabalho:

Deve ser uma grande lição (*referindo-se à conferência do ministro Ayres de Britto – “O novo humanismo”*), resta para quem escuta aceitar ou não, mas nós sentimos uma diferença em relação ao juiz . Como nós agimos diante de um mandado, de como escrevemos, cada um tem uma maneira de chegar e fazer uma Certidão. Mas, o juiz não dá cabimento a isso, não é? Ou seja, eu acho que 99% não dão cabimento e 1% ainda lê a justificativa ali. Mas, quando ele acha que está ‘passando’... Então, num dos despachos do juiz foi dito a mim: “Você não é advogada das partes, omita-se de tomar partido seja de qual for a parte, principalmente do executado” (NANI, 2009).

Por meio da expressão “O juiz não dá cabimento”, a oficiala introduz um saber da experiência na dinâmica de uma história individual, a qual assume um sentido no coletivo. Nos estudos realizados por Pereira (2005, p. 98), “A lógica do juiz nem sempre está em sintonia com a lógica dos oficiais, que, por sua vez, pode ser incompatível com os problemas colocados pelos jurisdicionados”.

Sobre as experiências dos relacionamentos entre juiz e oficial de justiça no ambiente do trabalho, cada um à sua maneira narra as experiências que os afetaram. O oficial de justiça Israel (2009) fala das condições socioemocionais que interferem na atuação do cargo:

O caminho sozinho que eu passei foi terrível, porque as exigências eram enormes! Tínhamos nove dias úteis para cumprir os mandados, às vezes, mais de trinta mandados. Na época da instalação da CEI (Central e Execução de Mandados), que foi no final de 1996 e início de 1997, sentia umas contrações no peito esquerdo, que é exatamente o que mais refletia, no coração, e passou assim uma hora e não parava. Então, eu me dirigi ao Pronto Socorro São Lucas. A médica disse: “É stresse.” A musculatura se contraiu e não parava. Eu fiquei preocupado com aquilo. Ou seja, é exatamente a pressão. Eles faziam reuniões constantes conosco, era uma pressão tão grande que o juiz disse: “Eu posso sugerir que um de vocês seja removido para o interior, por exemplo (...)” (ISRAEL, 2009).



Nesse caso, a narrativa da trajetória profissional revela a sobrecarga psíquica, provocada pelas condições do trabalho, capaz de atuar sobre o funcionamento biopsicossocial. Tema tratado por Christophe Dejours no artigo “A carga psíquica do trabalho”, publicado no livro “Psicodinâmica do Trabalho” (2010). De acordo com Dejours (*idem*, p. 22, *grifos do autor*), “A subjetividade da relação HOMEM-TRABALHO tem muitos efeitos concretos e reais mesmo se eles são descontínuos”.

Ainda conforme Dejours (2010, p. 30), “Uma organização do trabalho autoritária, que não oferece uma saída apropriada à energia pulsional, conduz a um aumento da carga psíquica”. Logo, numa relação autoritária entre os envolvidos, como no exemplo da narrativa de Israel, em que o juiz afirma: “Eu posso sugerir que um de vocês seja removido para o interior, por exemplo...”, a carga psíquica do trabalho tem uma importância significativa na medida em que ela é capaz de afetar a vida das pessoas, em diferentes sentidos.

Sabe-se que a angústia e emoção, são afetos psíquicos que possuem traduções somáticas: palpitações, hipertensão arterial, tremores, suores, hiperglicemia, aumento do cortisol sanguíneo etc. Para Dejours (2010), o medo e a angústia no trabalho, mas também, a frustração e a agressividade podem aumentar as cargas cardiovasculares, musculares, digestivas etc.

Por outro lado, Delory-Momberger (2008), afirma o seguinte:

O que parece na realização desses procedimentos de exploração personalizada e na verbalização da experiência é o poder transformador que exercem para além do balanço das competências, no sentido um pouco restrito do termo (...) esses procedimentos agem na percepção dos beneficiários sobre o seu percurso profissional e pessoal e, no melhor dos casos, lhes permitem elaborar um trabalho de reorganização e de reconfiguração de sua história (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93).

Nessas condições, é importante pensar como a mediação biográfica no grupo reflexivo, favorece os devidos direcionamentos para acolher as narrativas das experiências e encaminhá-las na direção da formação dos sujeitos. Passeggi (2011b) considera que o trabalho da mediação biográfica no grupo reflexivo deve mobilizar três etapas para o avanço da reflexão. A primeira é a de *implicação dos participantes*, que a autora denomina de *fase iniciática*. Na segunda fase, o grupo procura compreender seus dilemas diante do outro e

Na terceira unidade, não é raro se fazer referência à escrita autobiográfica como uma *viagem* em torno de si mesmo, de volta ao passado, de projeção no devir... Essa unidade corresponde à *dimensão hermenêutica* da mediação biográfica e se baseia na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico. [...] A lição que se tira da experiência dessa travessia é compreender-se como um si mesmo transformado [...] (PASSEGGI, 2011, p. 12, grifos da autora)

Os oficiais de justiça, ao narrarem as relações de trabalho, tornam-se capazes de interpretar e dá forma às suas experiências, concebendo-as como formadoras e desenvolvendo sua *capacidade humana de tirar lições*, como afirma Passeggi (*idem*).

Yves Clot (2005) traz contribuições importantes para o campo educacional ao propor a análise do trabalho a partir da relação do sujeito com sua própria memória operatória e subjetiva. Nesse sentido, o autor privilegia o esforço do grupo na apropriação das condições de trabalho e de sua intervenção nos ambientes do trabalho.

O reconhecimento progressivo dos participantes desta pesquisa das diferentes experiências profissionais e pessoais, compartilhadas no grupo, por meio do trabalho reflexivo sobre eles mesmos e sobre o outro, permitiu depreender a *experientialidade* como uma das categorias promovidas pela socialização das narrativas no grupo reflexivo, o que desenvolve nos participantes a capacidade de expandir o sentido e o aprendizado do vivido, como mostra a narrativa de Ulisses (2009) a seguir.

Eu, na minha relação com o juiz, se o juiz for aberto, permite o acesso e o livre trânsito com ele, nós vamos nos relacionar com ele desta forma. Isto é muito saudável, gostoso e prazeroso. Essa relação é boa para o trabalho. Mas, se o juiz é calado, a gente vai falar através dos autos, das certidões e dos fatos, cada um faz seu papel. Ela é a líder/coordenadora da Associação dos Oficiais [referindo-se a Oficiala], canaliza a discussão da categoria, mas quem leva a pancada também é ela. No geral, é ela quem está na comissão de frente, com o estandarte (ULISSES, 2009).

No grupo reflexivo, constroem-se e se reconstróem novas práticas com o outro, e nesse caso, com quem se convive diariamente, conforme segue.

Na verdade ninguém pode ser pura razão e nem puro sentimento. [...] Nós temos que tomar o mandado judicial como uma diretriz, mas conduzir o cumprimento do mandado de forma mais humanizada possível. Por que precisamos cumprir o mandado e a Justiça liberar o processo. Não tenho o poder de interferir, eu tenho que obedecer. Mas, outras vezes eu posso fazer algo pelo outro e uso a Certidão para manifestar a situação (MATEUS, 2009).

Em sua narrativa, Mateus (idem) traz o propósito de uma ação *epistemopolítica*, palavra que tomo emprestada a Pineau e Le Grand (2012). Ela é aqui compreendida como uma atitude pró-ativa do sujeito, comprometido com a consciência crítica e criativa dos deveres a serem cumpridos, essa ação revela sua autonomia na busca de alternativas na mediação entre o magistrado e as partes, e na qual o oficial de justiça pode utilizar a Certidão – narrativa escrita - como dispositivo para abrir caminhos de comunicação e efetividade da Justiça.

Durante os encontros no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, emergiu a necessidade de encaminhar uma solicitação à Direção da Escola Judicial para a realização de um evento de abertura ao diálogo entre magistrados, oficiais de justiça e servidores. Proposta que foi acatada, imediatamente. O evento, denominado “Sexta Dialogada”, tinha como objetivo a aproximação entre os servidores do TRT para, mediante o diálogo, se promover melhorias nas práticas jurisdicionais na execução de mandados e atos processuais.

A realização da ‘Sexta Dialogada’ partiu do movimento dos oficiais de justiça, para o qual foi fundamental a tomada de consciência de suas experiências nos grupos reflexivos. Essa iniciativa do grupo corrobora e justifica a concepção do grupo reflexivo como uma *prática socioeducativa*. Com efeito, refletir e compartilhar suas experiências os afetou como um grupo, clareou seus pertencimentos, suas lutas por melhores condições de vida e juntos buscaram na ação coletiva o lugar de discussão, reflexão, compreensão e formação para os direcionamentos das questões e problemáticas vivenciadas por eles, assegurando-lhes a manifestação pela palavra e pelos diálogos entre as partes envolvidas. Compreende-se assim que uma prática socioeducativa, fundamenta na experiência vivida, tem propósitos diferentes dos processos terapêuticos.

Ainda para pensar a questão da tomada de consciência dos oficiais de justiça sobre as experiências, mediadas pelas relações no trabalho, Antunes (2009), com base em Lukács (1979), apresenta uma questão vital que afeta profundamente os homens no curso da história: a questão da liberdade, como um ato de consciência e o desejo de alterar a realidade.

Para que seja compreendida essa reflexão sobre o grupo reflexivo como prática socioeducativa, retomo de Larrosa (2002, p. 19) a citação abaixo em que o autor destaca a necessidade de “pensar a educação, a partir do par experiência/sentido” por meio da palavra:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Esse jogo do sentido sobre *o que fazemos com as palavra* em educação proporciona uma nova forma de pensar a experiência, de considerar as narrativas de vida como uma práxis reflexiva dotada de sentido. No grupo reflexivo, é por meio da palavra, que os oficiais de justiça desenvolvem a consciência crítica de seus sentimentos, emoções e atitudes, na medida em que retomam a memória do fato vivido, encontram o sentido para o que lhes acontece, valorizam a experiência compartilhada e ressignificam o vivido.

Dessa forma, é preciso buscar compreender as relações entre os sujeitos da experiência e os saberes da experiência para que apontem caminhos de transformação necessários e viabilizem o acesso às novas formas de conviver, ser, conhecer e fazer. A tomada de consciência transformadora da atividade e na atividade laboral ocorre pela mediação biográfica nas práticas formativas, provocando a busca de sentido para além do trabalho e fazendo emergir a consciência humana, dotada de autenticidade para autorrealização individual e coletiva. Essas análises permitem a abertura para o aprofundamento da *dialogicidade* como a próxima categoria a ser analisada como ancoragem desta *travessia espiralada* no grupo reflexivo.

### 6.1.3 *Dialogicidade*: a experiência de abertura do sujeito para si, o outro e o mundo

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.  
(Paulo Freire).

A *boniteza* e riqueza dessa noção do diálogo, proposta por Paulo Freire na epígrafe, me ajudam a pensar na necessidade de reiterar e de reconhecer a dimensão do *sujeito dialógico* no grupo reflexivo. Portanto, o conceito de *dialogicidade* sobressai como um traço intrínseco ao grupo reflexivo, que responde aos pressupostos freireanos e surgem entrelaçados aos diálogos desenvolvidos no grupo reflexivo durante os encontros no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’.

O conceito de *dialogicidade*, neste estudo, vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas, ele abrange a capacidade do sujeito estimular as interações sociais, na intenção de conscientizar-se de sua existência, da existência do outro e do mundo, numa busca de construção de sentidos para fazer emergir novos conhecimentos e novas práticas de amorosidade. A noção de *amorosidade* nas relações sociais, na percepção de Freire, expressa na sua *Pedagogia da Autonomia* (2001, p. 161), que me parece fazer a síntese do que pensava sobre prática educativa, corresponde a essa prática quando ela é vivida com alegria, afetividade, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, cumprimento ao dever, luta pelos direitos e pela dignidade humana.

A *dialogicidade* implica a capacidade dos sujeitos para criar e recriar-se, não isoladamente, mas em diálogos com outros sujeitos. Trata também de compreender o processo coletivo de reflexão-ação-reflexão para pensar os condicionamentos, a alienação, os determinismos e adotar uma atitude de problematização da própria vida como *ato profundo de amor ao mundo* (FREIRE, 1987, p. 79).

Os processos de *dialogicidade* entre os participantes da pesquisa no grupo reflexivo assumem o lugar de construção de experiências, valores, sentimentos, desejos, emoções, conforme segue no diálogo mantido entre pares, durante o Ateliê biográfico (2009), acerca da problematização da nomenclatura do cargo. Não se trata pois de uma simples

questão vocabular, pois nas terminologias impostas pelo judiciário se pode reconhecer a força das ideologias que perpassam o “linguajar” jurídico e que ecoam na constituição da imagem profissional do oficial de justiça:

**Dreyfys:** - Acho essas terminologias correlatas, Analista Judiciário e oficial de justiça, mas acho que Analista Judiciário sendo gênero, no qual o executante de mandado é uma das espécies, porque existe ‘n’ especialidades, eu acho que a terminologia em si, não abarca nossas atividades como um todo. O Oficial de Justiça Avaliador Federal, ele por si só, teve uma importância histórica que remonta a Bíblia, e consegue abarcar todas as atividades que fazemos, pois hoje não fazemos apenas execução de mandados, nós avaliamos também e realizamos outras atividades mais...

**Sarah:** - Eu não me sinto a vontade de chegar num local e dizer que eu sou executante de mandados, não vai causar o mesmo impacto que chegar lá e dizer que sou Oficial de Justiça. A pressão se torna maior, pois já intimida mais.

**Reginaldo:** - E esse intimidar é importante para o trabalho. Tem que se impor lá na hora, porque se não...

**Sarah:** Muitas vezes a gente chega num local e diz que é oficial de justiça, a pessoa começa a tremer, por mais que a gente não fale alto, grosso, nem seja grosseira no trato... Só em dizer que é oficial de justiça a gente já nota a diferença, a expressão muda da pessoa. Mas, outras pessoas não, já não tem problema.

Observa-se no diálogo dos oficiais de justiça, no grupo reflexivo, que esse espaço-tempo de formação reafirma a importância das interações entre pares, pelo entendimento que se consolida entre pessoas da mesma categoria profissional, provocado pela reflexão conjunta sobre sua imagem profissional. Nesse sentido, manifesta-se a preocupação de todos com as mudanças estabelecidas na nomenclatura do cargo que repercute na sua atuação profissional junto aos jurisdicionados.

No posicionamento de Dreyfys (*idem*), revelam-se a inquietação e a insatisfação do grupo na alteração da nomenclatura, para ele o oficial de justiça é uma figura reconhecida historicamente. A imagem social do profissional já está consolidada e essa denominação absorve todas as atribuições desenvolvidas na atividade jurisdicional.

Tanto Sarah quanto Reginaldo apresentam o temor da mudança na nomenclatura, substituindo a de oficial de justiça por Analista Judiciário. Para eles, a figura de Analista não imprime respeito, confiança e credibilidade no trabalho realizado, ao contrário, ela

comprometeria a mediação e a efetividade das atribuições inerentes ao cargo. E, ainda, é como se limitasse suas funções a uma especialidade – Executante de mandado - desconsiderando toda a amplitude e complexidade das atribuições inerentes ao Oficial de justiça. Logo, torna-se preocupante para o grupo essa suposta intenção de reduzir e limitar a atuação da categoria, como manifestada por Helena (2009):

Só uma observação que eu quero dizer é que quando a gente luta pelo cargo, a diferença é isso. Aí, são os cargos do Poder Judicial: Analista, Técnico Judiciário e Auxiliar Judiciário. Mas, nós queríamos incluir o Oficial de Justiça como cargo. Porque a gente não se enquadra totalmente no Analista. Nós continuamos especialidade, você está entendendo? Nós trocamos. O que aconteceu tiraram a Especialidade de Executantes de Mandados e colocaram a especialidade oficial de justiça. Nós não temos cargo próprio. Cargo próprio é quando fica Analista Judiciário, Técnico Judiciário, Auxiliar Judiciário e oficial de justiça. Nós somos oficiais de justiça, nós não estamos inseridos naquele grande grupo de Analista, ou seja, como o colega disse naquele gênero - grupo de analista com aquela especialidade. Isso aí vai acontecer, já é um avanço, tendo em vista o que era, mas não é o que nós queremos (HELENA, 2009).

O espaço do grupo é promotor da *dilagocidade* na medida que cada o diálogo se estabelece entre eles e permite que expressem seus posicionamentos, discutam sobre o trabalho e as atribuições profissionais, assumam uma postura crítica e reflexiva.

Desse modo, o grupo reflexivo coloca em cena a *amorosidade* que eles têm pela profissão ao argumentarem acerca das questões referentes ao exercício da atividade jurisdicional que ultrapassa a execução de mandados. E, ainda, avançam na busca de contextualizar as experiências vividas como oficial de justiça, implicadas tanto, no respeito e no reconhecimento profissional, quanto na reflexão sobre as potencialidades do humano e as asperezas das condições de trabalho. Sobre esse ponto, os participantes se reportaram às imagens do cargo sobre si mesmos, revelando-se como sujeitos em busca do sentido para as variações de nomenclatura, recompondo a historicidade do cargo e sua própria historicidade nas relações com a profissão do oficial de justiça.

É um servidor da justiça que trabalha extremamente, que desenvolve suas atividades jurisdicionais fora da sede climatizada da justiça. Ser oficial de justiça é ser uma pessoa determinada e ao mesmo tempo coerente, solidário,

atencioso a desempenhar diversas outras funções, como: psicólogo, detetive, policial, assistente social (HELENA, 2009).

Para mim, ser oficial de justiça significa coroação de um sonho; resultado de um grande esforço, não somente meu, mas de todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da concretização do meu sonho – ser um Servidor Público Federal numa área privativa de Bacharel em Direito. Significa também muita responsabilidade, pois quanto mais alto o cargo, mais alta a cobrança. Não devo fazer o meu trabalho de “qualquer” jeito, pois a sua boa ou má execução sempre trará consequências para as partes envolvidas, para o TRT 21, para mim mesma ou para a categoria de oficiais de justiça (ALEGRIA, 2009).

A imagem que os oficiais de justiça têm de si mesmos é a do profissional dedicado, comprometido, envolvido, humano, corajoso e sensível. Aquele que por seu conhecimento e perspicácia enfrenta as adversidades do cotidiano para representar o Poder Judiciário. De acordo com Freire e Vasconcelos (2009), tratando dos oficiais de justiça como auxiliares do juiz no deslinde dos processos judiciais e tratando da necessidade da recriação deste cargo na estrutura Judiciária Federal, é obrigatória a reavaliação da política de cargos e salários do Poder Judiciário, além do plano de carreira, visando à construção da identidade funcional do servidor.

No grupo reflexivo, os diálogos entre os oficiais de justiça ajudaram a desencadear um processo coletivo de reflexão-ação, a partir das histórias de vida partilhadas entre os participantes da pesquisa, no sentido de buscar a compreensão do vivido, realizar associações, tomar consciência de si como sujeito ator e autor da própria história. Ao narrarem as suas experiências em relação à vida familiar, à formação e ao trabalho, os participantes da pesquisa evidenciaram aspectos relevantes da dimensão dialógica no grupo, lançando rumos para compreender os caminhos da *dialogicidade*, como propriedade do grupo reflexivo.

O trecho da narrativa de Helena (2009), a seguir, ilustra os questionamentos e reflexões que emergiram no grupo, expressando a capacidade de estimular as interações na intenção de conscientizar-se de sua existência, do outro e do mundo, numa busca de construção de sentidos para emergir novos conhecimentos e novas práticas:

Eu peguei um mandado de remoção no barzinho. Eu cheguei no estabelecimento e vi que era uma coisa simples mesmo, que o proprietário tirava de lá sua própria subsistência. Então, o que eu fiz? Vou penhorar e



vou justificar ao juiz que eu não vou fazer a remoção dos bens, porque se eu for fazer a remoção dos bens, o rapaz não tinha como trabalhar. E achei que, no meu entendimento, era tudo muito claro, pois o juiz ia entender a situação. Assim, penhorei e fiz uma Certidão. Então, veio o despacho: “Não compete à senhora oficiala de justiça adentrar no processo e manifestar se compete ou não o mandado. Cumpra o que está determinado.” Então, é quando ele [o colega Oficial] diz: “Olha, faça sua parte e não se envolva!” Mas, eu já penso o contrário: Eu faço a minha parte e me envolvo! Onde está o seu senso de justiça? (HELENA, 2009)

A voz de Helena me reporta à reflexão-ação-reflexão como componente da *dialogicidade*. É possível perceber sua finalidade pela narrativa de si e do outro, em que se atribui a compreensão de quem aprende com o vivido e com a história dos outros, de quem dá sentido, dá cores, reconstrói o texto, segundo sua própria história, suas angústias e interesses. Na narrativa acima, a oficiala de justiça revela como, a seu modo, e em sua relação com o outro, ela foi capaz de pensar e descobrir o sentido de suas práticas jurisdicionais. Observo, ainda, em sua narrativa que o diálogo sobre o vivido permite a tomada de consciência e gera conhecimento advindo da atividade do trabalho (FREIRE, 2001).

Dessa maneira, a memória da experiências no trabalho ao possibilita o diálogo consigo e com o outro também possibilita, por sua vez, a construção de outros saberes. A partir da interlocução com o oficial de justiça e do que as narrativas provocaram, enfatizo a importância que tem o *outro* na corrente da interação, no diálogo. “O *outro* provoca e questiona. É o outro que me faz entrar em um processo para voltar para mim mesmo”, segundo Larrosa (2004).

Neste direcionamento, a concepção dialógica para Bakhtin (1992) traz ricas possibilidades de articulação dinâmica entre linguagem e os processos de interação consigo, com o outro e com o mundo. Ao analisar a atitude “responsiva ativa” do ouvinte, Bakhtin (1992) considera que o outro, no movimento dialógico, apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá, concordando ou discordando, numa atitude ativa de resposta ao outro no processo de escuta.

No trecho do diálogo abaixo no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, a temática discutida envolvia o cumprimento do mandado e o princípio da dignidade da pessoa humana.

**Helena:** Sim, mas aí você foi levado pelo seu sentimento de justiça, não é? O grande princípio é o de dignidade da pessoa humana. Não é simplesmente

jogar lá e cumprir o Mandado e a pessoa receber o prédio, não é? A gente não pode simplesmente chegar lá e ter que cumprir e a pessoa receber o prédio. Mas, você concorda com o que eu disse, não é?

**Israel:** É a ‘letra fria’ da Lei.

**Mateus:** Eu entendi o que você disse. Mas, em parte, eu concordo com o que você disse que a gente não tem o poder discricionário, mas na verdade só não é o poder discricionário porque não estou julgando...

**Helena:** Mas, eu quero chamar atenção para o fato que você destacou sobre seu discernimento, porque muitas vezes a gente não tem esta condição. Porque se os fatos estão todos favoráveis a gente tem que cumprir, não é?

**Mateus:** Como eu cumpri hoje. Eu fui cumprir hoje um mandado de penhora que era uma televisão, mas o rapaz não queria entregar, porque achava um absurdo. E eu falei: “Mas, não houve a penhora?” Mas, ele dizia: “O advogado resolveu.” Eu disse: “Não resolveu, senão não teria ido a leilão”. Aí, ele ligou para o advogado, eu sempre esperando, e sempre procurando fazer a coisa com tranquilidade, mas chega a hora que a gente precisa agir.

Os oficiais de justiça lançam um diálogo sobre saberes em jogo nas práticas de atuação das diligências. Diante das adversidades do cotidiano e da complexidade do fenômeno vivido, as experiências narradas e compartilhadas por eles vão se anunciando como possibilidades e perspectivas para pensar a constituição da subjetividade implícita na atividade jurisdicional.

No diálogo acima, a fala de Israel (2009) introduz o problema hermenêutico do Direito, a começar do reconhecimento da dimensão subjetiva da narrativa jurídica e do predomínio da objetividade fundada no esquema sujeito-objeto. Essa consideração lança uma reflexão sobre o discurso jurídico e a prática dos sistemas de justiça contemporâneos que afetam as relações no trabalho. As narrativas foram desencadeando no grupo processos de comunicação, trocas, posicionamentos, frutos das inúmeras experiências por eles vividas, estimulando interações e construção de sentido, como nas narrativas de Nani (2009) e Helena (2009), que consideram a especificidade de cada caso.

**Nani:** - Eles (Juízes) subestimam a gente. Embora, até um magistrado dissesse aqui outro dia: “O que é a Justiça sem o Oficial de Justiça? Não anda!” E tem mais,; uma coisa é ver, outra é contar. Na verdade, aí nós [Oficiais] temos este privilégio: “Nós vimos e contamos, eles contam, mas muitas vezes não veem”. É este o meu ‘calo’ em relação aos juízes.

**Helena:** - E a gente aqui não pode, na nossa diligência, dar um telefonema para o juiz, porque ele acha que está interagindo ou mandando nele. Então, eu acho que isto está aquém do que desejamos.

Neste estudo, quando os participantes dialogavam sobre as experiências da atividade do trabalho, a figura do juiz foi o mais evocada, seguida da figura dos servidores e das partes. Dessa forma, o diálogo promoveu e aprofundou a tomada de consciência das condições do trabalho e contribuiu para a transformação da situação vivida. O diálogo no grupo reflexivo, a seguir, mostra os entendimentos sobre o modo como enfrentaram as suas experiências, os seus convívios, dilemas e desafios e como transformaram o vivido em um novo saber, a partir da experiência e reflexividade biográfica, conforme segue o diálogo de Israel e Nani (2009):

**Israel:** - O caminho sozinho que eu passei foi terrível, porque as exigências eram enormes! Tínhamos nove dias úteis para cumprir os mandados, às vezes, mais de trinta mandados. Na época da instalação da CEI foi no final de 1996 e início de 1997, sentia umas contrações no peito esquerdo, que é exatamente o que mais refletia no coração, e passou assim uma hora e não parava. Aí eu me dirigi ao Pronto Socorro São Lucas. A médica disse: “É estresse.” A musculatura se contraiu e não parava. Eu fiquei preocupado com aquilo. Ou seja, é exatamente a pressão. Eles faziam reuniões constantes conosco, era uma pressão tão grande que o juiz disse: “Eu posso sugerir que um de vocês seja removido para o interior, por exemplo...”.

**Nani:** - Era sob ameaça, trabalhávamos sob ameaças...

**Israel:** - Era ameaça direto, não tinha como inventar um Natal em uma pré-penhora, que nem sequer... cujo advogado dizia que ainda tinha impetrado um mandado de segurança. Nunca fizeram isso, que eu saiba, porque queriam se dispor, eu não sei, eu sei que era terrível, era terrível mesmo! [...]

**Nani:** - Eu acho que nós somos uns heróis, sabe? (Transcrição das interações no grupo em 14/10/2009)

Em sua maneira de se expressar, Israel manifesta com intensidade e indignação contra as dificuldades das condições de trabalho, no início da carreira profissional, e enfatiza os constrangimentos, o sofrimento psicológico e psicossomático provocados pelas relações autoritárias e ameaçadoras no ambiente do trabalho, ressaltando um período histórico de início da carreira.

Como proposto por Yves Clot (2007), está no âmbito da teoria da consciência unir na atividade o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito. A emoção é um engajamento corporal, o corpo afetado provoca a memória. Rememorando, os Oficiais situam, no centro de suas narrativas autobiográficas, as disfunções das relações de trabalho, afetando o conviver, fazer, conhecer e ser (DELORS, 2006). A narrativa de Israel (2009) traduz essas questões:

[...] Teve uma reunião com um juiz que eu disse: “Só prometem, só prometem melhora e não tem melhora!” O juiz falou: “Quem não quiser voltar, peça exoneração!” Aí, eu me arrependi, porque naquele momento eu fui surpreendido, mas eu deveria ter dito: “Não farei concurso e nem pedirei exoneração, porque eu tenho consciência que é indevido. Agora as exigências aqui são enormes, porque vários colegas com desvio de função e tudo em cima de nós.” Naquela época, tinha muita ameaça. Naquela época, eu estava em estágio probatório e ficava acuado [...]

O diálogo que se instala no grupo promove um processo reflexivo acerca das relações profissionais, ressaltando que a falta da identidade profissional no início da carreira, no momento do estágio probatório, impõe a condição de subordinação do servidor público, fazendo emergir sentimentos de insegurança, impotência e vulnerabilidade. A sobrecarga de tarefas também é discutida pelos oficiais como dificuldade no início da carreira profissional. As reuniões para discussão e encaminhamentos das ações não eram participativas. E, ainda, a pressão e ameaças do gestor contribuíram para ocorrência do estresse e problemas de saúde diversos.

Clot (2007, p. 12) afirma que “O trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude de ser ele uma *atividade dirigida*” (grifos do autor). Nesta pesquisa, interessa articular as reflexões de Yves Clot para compreender os processos de subjetivação no campo das experiências formadoras em ambiente do trabalho. A proposta é a de conhecer as relações de trabalho que ocorrem no coletivo para possibilitar a apropriação dos sentidos e significados sobre esse mesmo trabalho, entendido como dispositivo fundamental no processo socioeducativo.

De acordo com Passeggi (2011, p. 151), “As lembranças evocadas, em sua maioria, apresentam-se como experiências fundadoras, as quais abrem espaços para o trabalho

de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que escuta.” Assim como, destacado por Josso (2010),

A narrativa escrita fornece, no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores. Eis neste aspecto o acesso à subjetividade do autor da narrativa e sua humanidade mediante a análise do trabalho pela autobiografia (JOSSO, 2010, p. 217).

Nesses direcionamentos do acesso à subjetividade do autor da narrativa, as oficiais Nani e Helena (2009) reconheceram que a relação magistrado-oficial no início da carreira profissional marcou a história de vida desses Oficiais, repercutindo de forma comprometedora no processo de interação social, afetando condições biopsicossociais:

**Nani:** - Você imagine que outro colega nosso, oficial, não estava mais aguentando, é por isso que eu acho que uma das coisas que afetou muito ele foi essa fase do início do Tribunal. Ele [oficial] teve um problema pessoal que, felizmente ou infelizmente, eu tomei conhecimento. Eu digo infelizmente assim porque a gente não pode fazer nada, do lado pessoal. [...] A gente perdia, porque ele não tinha habilidades. Ele reagiu de outra maneira, aquilo ficou dentro dele, ele não pôde resolver, quer dizer, deve ter fluído. Essa doença dele, a depressão, também tem a consequência desse lado ruim da gente naquele momento.

**Helena:** - A impressão que eu tenho desse nosso período do que você diz e pelo conhecimento que tenho hoje, nós sofremos um assédio moral, com aquela pressão e aquelas exigências. Era dito: ‘Vocês tem que seguir isso!’ Hoje em dia, o momento é outro. Mas essa pessoa [juiz-gestor] também não tinha noção administrativa. Entretanto, hoje eu considero que o contexto é outro.

É certo que Helena (*idem*) afirma as mudanças atuais nas relações de trabalho, o que implica reconhecer que no grupo reflexivo, os colegas buscam compreender o vivido e atribuir o sentido aos fatos contextualizando as atitudes num determinado momento da história. O espaço-tempo dos grupos reflexivos, onde se inserem as histórias de vida dos oficiais de justiça, apresenta o modo de internalização e apropriação das relações de trabalho

no interior das estruturas da organização. Clot (2007, p. 44), citando Jerome Bruner, afirma que, “quando nos tornamos parte de uma comunidade social, somos introduzidos num conjunto de convenções da práxis”. Isso implica considerar que a ação formativa apresenta múltiplos aspectos do sujeito aprendente na sua subjetividade. Assim, cada um vive as marcas de sua história construídas na trajetória de sua vida.

No processo dialógico, o grupo vai anunciando as relações de trabalho. Nesse contexto, observei que encontram-se insatisfeitos com os relacionamentos no ambiente do trabalho, os quais não garantem o êxito no cumprimento do mandado, conforme ressaltam os fragmentos da narrativa de Reginaldo (2009):

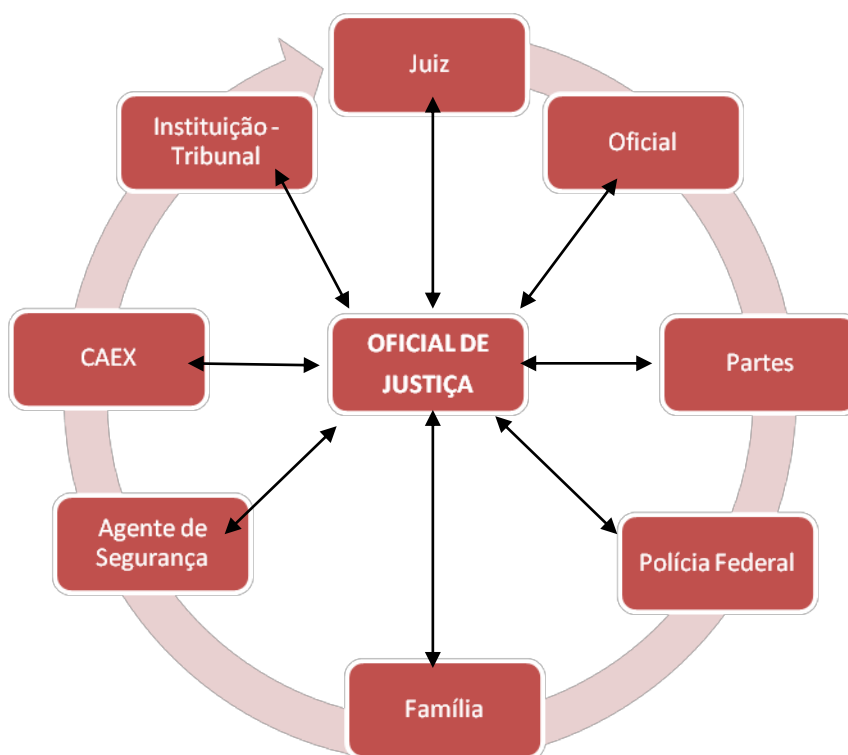
[...] Fui pedir um apoio aos Agentes da Polícia Federal, mas tinha que ser comunicado para eles com antecedência e eu expliquei que era em caráter de urgência. Eu não tinha como avisar em situação de urgência com antecedência. É igual ao cara que acidentou e chamou o atendimento da SAMU. Ele vai dizer: “Olha, vou me acidentar de moto e você vai lá, que estou lá te esperando...”

[...] Eu cheguei no local da diligência e precisei dos funcionários do TRT. Solicitei a presença deles e foram 05 agentes de segurança. Quando eles chegaram, eu já tinha colocado meu carro no local e tinha tirado os computadores de dentro do meu carro. Eu estava com a mão na massa. Estava tirando as pastas e outros equipamentos. E aí, chegaram alguns agentes de segurança e ficaram todos de braços cruzados. Alguns chegaram e até tentaram fazer algo, mas depois ficaram esperando os rapazes dos serviços gerais para poder pegar no material.

Como consequência da experiência narrada e interpretada, foi percebido no grupo reflexivo o modo como se estabelece o diálogo ou a ausência do diálogo, o modo como os discursos trazem os valores, os interesses, os conflitos e as diferentes direções tomadas pelos participantes. Diante desta dinâmica interativa entre sujeitos que habitualmente não interagem assim no ambiente do trabalho, ela permitiu a mim e aos participantes o desvelamento de uma pluralidade de realidades e discursos em que todos estão imersos. Importante ressaltar que a dinâmica dos relacionamentos não é estática e rígida, mas dinâmicas, flexíveis, em permanente mudanças.

Desse modo, a partir da análise das narrativas procurei identificar o lugar do “outro” nos processos de diálogos entre os participantes da pesquisa, e procurei representar de forma simbólica as diferentes interações às quais se referem em suas narrativas, tanto no

ambiente de trabalho, quanto fora dele: o oficial e o juiz; o oficial e o oficial; oficial e executante; oficial e arrematante; oficial e advogado; oficial e agente de segurança; o oficial e a família.



**Figura 16 – O “outro” nos processos de dialogicidade dos oficiais de justiça.**

Esta imagem permite observar as experiências que são desencadeadas nas relações de trabalho e que repercutem sobre a família. Elas expressam a necessidade de práticas socioeducativas que reconheçam os saberes dessas experiências e os sujeitos da experiência.

Pude observar que o espaço do grupo reflexivo, no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, revela-se como espaço de acolhimento. Observei que para os oficiais, encontrar alguém que se interesse por eles e os escute é mais do que um alívio, é também o acolhimento de seus testemunhos, de sentirem que a sua experiência faz sentido e o reconhecimento de saberes úteis aos outros. Dominicé (2008, p. 22) afirma que “a compreensão pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro”, conforme destacado no trecho do diálogo a seguir do ‘Ateliê Biográfico de Formação Profissional’ (2009):

**Helena:** - Eu me sinto ótima, cada vez que a gente vem pra cá, eu acho ótimo.

**Ulisses:** - Só em a gente sair... E vir pra cá, para trocar experiência, não é? Pra se integrar, só isso aí já é importante, humaniza a gente, porque veja bem, conhecendo o outro, eu que tive experiência humilde, acho que todo mundo aqui é da elite. Mas, quando cada um vai contar a sua história, todo mundo aqui batalhou, ralou, pra chegar até aqui...

**Sarah:** - Para mim, eu gosto demais, geralmente eu sou muito ouvinte, eu sou, eu falo muito pouco e, a respeito de mim, menos ainda. Eu acho que é o medo de me expor, o medo de expor o meu tendão de Aquiles. De alguém conhecer e saber por onde é o meu ponto fraco. Eu acho que eu tenho um pouco desse medo. E eu - gosto de vir aqui e me expor. Eu sinto um território seguro.

**Helena:** - Eu acho que é um leva e trás, no momento que você se abre, se expõe para os colegas, você também tem o retorno que eles estão se expondo também. Estamos tratando de assuntos íntimos, né? Por isso que eu acho muito importante o sigilo em determinados assuntos. Porque a gente está se abrindo, porque a gente confia e existe um laço de amizade, eu acho que isso aí é revigorante para a gente, a gente deixa de ver o colega profissionalmente, e ver o colega família. Eu estou achando muito maravilhoso.

**Israel:** - É uma satisfação está com vocês compartilhando estes momentos. A valorização dos encontros e do ateliê, o ser ouvido, o ser acolhido, o se abrir, fortalecer os vínculos no trabalho e integrar o ser família, ser sensível, possibilitando a reciprocidade dos sentimentos.

A dialogicidade torna-se perceptível na trocas entre eles a partir de suas narrativas, o que permite interpretar a experiência vivida no grupo reflexivo como espaço promotor da expansão da formação humana, em que as emoções e o sentimento experienciados são ressignificados em cada fala e que eles transformam o olhar para si em prol da sensibilidade de ser e estar no mundo, consciente de sua humanidade.

Para Passeggi ( 2011, p. 151),

O compromisso de cada um no grupo e do grupo com todos é ajudar(se) a compreender a si mesmo em processo de (trans)formação, permanecendo atento ao modo como o ato de narrar ressignifica sua experiência e como, uma vez ressignificada, incide sobre a reinvenção de si (PASSEGGI, 2011, p. 151).



Considero relevante destacar ainda que Paulo Freire (2001, p. 41), ao discutir a corporeificação das palavras no livro ‘Pedagogia da autonomia’, adverte: “Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconhega” a si mesmo na solidão, mas uma ato comunicante”.

Assim, continuo realizando a ancoragem dessa travessia espiralada, no grupo reflexivo, a partir da categoria de *reflexividade* no próximo item.

#### **6.1.4 Reflexividade: movimento de consciência que constitui os sujeitos**

*“O processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia)”.*  
(Maria da Conceição Passeggi)

A partir do processo de reflexão biográfica, estudado por Passeggi (2011), me aproprio do conceito de *reflexividade*, neste estudo, como a capacidade dos participantes de se voltarem para a prática da autorreflexão, da autointerpretação das experiências a partir do diálogo consigo mesmo e com o outro. Trata-se pois de aguçar essa capacidade de reflexividade como marca de nossa própria humanidade. Nesse sentido, me associo neste estudo a Freire (1987, p. 84), para quem “O humanismo consiste em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade”.

A *reflexividade*, como categoria que emerge na análise das narrativas dos Oficiais e do que se passa entre eles no grupo reflexivo, se define como um apreender a pensar, a interrogar a construção permanente de si, seus vínculos com a prática jurisdicional no trabalho, com o outro e com o ambiente institucional, que possibilita conexões e interferências no modo de ser e atuar como profissional.

Passeggi (2011, p. 152) ao analisar as diferentes etapas da mediação biográfica, afirma que o “*exercício de reflexividade*” é central no segundo momento da mediação, que corresponde para a autora à *dimensão maiêutica* das narrativas de si e compreende a etapa da tomada de consciência da própria historicidade do sujeito e de sua formação.

É nesse sentido que podemos distinguir o retorno sobre si, enquanto uma intervenção educativa, das práticas psicanalíticas ou ficcionais. Esse segundo momento corresponde à *dimensão maiêutica* da mediação biográfica, por sua mirada heurística: compreender a experiência vivida significa compreender-se a si mesmo como agente e paciente de sua história [...] (PASSEGGI, 2011b, p. 152, *grifos da autora*).

No grupo reflexivo, tanto Helena (2009) quanto os demais participantes da pesquisa realizaram, durante a discussão, *um mergulho reflexivo* acerca da mudança da nomenclatura do cargo e compartilharam narrativas de um sentimento de perda da identidade.

Então, essa primeira nomenclatura não tem nada a ver com a gente (referindo-se ao cargo de Analista Judiciário). Nós estamos muito decepcionados com ela, porque foi uma imposição de um plano de cargos e carreira, posto aí. Eu até achava que era melhor assim, na época, desta forma nós abrimos mão, achávamos que seria mantido o cargo de oficial de justiça. Achava eu que seria melhor está incluso nessa categoria dos Analistas, assim nós abrimos mão, só que com o tempo nós percebemos que perdemos muito, perdemos nossa própria identidade, não é? Nós somos oficiais de justiça, nossa categoria, queiram ou não queiram, é diferenciada e tem atribuições específicas e agora mais uma vez a gente está lutando em questão do terceiro Plano de Cargos e Salários – PCS, depois que perdemos e queremos recuperar o cargo e ainda não recuperamos (HELENA, 2009).

O processo de *reflexividade autobiográfica* conduz o grupo à reelaborar a imagem da categoria do oficial de justiça. Enquanto dialogam, eles retomam questões e demandas pertinentes à profissão que exercem, transformando esse momento de *reflexão autobiográfica* na tomada de consciência de suas experiências formadoras. Para Passeggi (2011a, p. 35), “A reflexividade autobiográfica constitui-se assim um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar melhor de si e do outro”.

As inquietações em torno do humanismo na prática judicante, nas narrativas dos atores desta pesquisa, durante o Ateliê biográfico, orientaram *reflexividade* do grupo a situar

as questões que decorrem do fato de que esse tipo de prática está alicerçada, por vezes, nos conteúdos teóricos e em saberes técnicos. Ao refletirem sobre o desafio de religar objetividade e subjetividade na perspectiva do humanismo na prestação dos serviços aos jurisdicionados, eles situam-se face a posicionamentos fragmentados que tendem a separar razão e emoção no exercício da profissão. Retomo a narrativa de Helena (2009) para situar essa fragmentação:

O Ministro Ayres de Britto (referindo-se à conferência do Ministro, ver anexo) pede que a gente capte a intuição, a justiça, os nossos parâmetros de justiça. Só que a gente, quando está cumprindo o mandado, não pode estar interagindo com as partes, saber se é justo ou se não é justo. Nós estamos ali para cumprir o mandado, nós não temos nenhum poder discricionário. A gente está ali como um ser mandado mesmo. Muitas vezes nós estamos ali arrebatados pelo fato, por aquele processo e a gente tem que cumprir e fazer justamente o contrário, não é? (HELENA, 2009).

A oficiala, na narrativa acima, procura compreender o lugar e o impacto do humanismo no trabalho de execução do mandado. Helena ( *idem*) mobiliza o grupo para reflexão sobre os saberes e as práticas nas atividades dos oficiais de justiça, com a seguinte afirmação: “Nós estamos ali para cumprir o mandado, nós não temos nenhum poder discricionário. A gente está ali como um ser mandado mesmo. Muitas vezes nós estamos ali arrebatados pelo fato”. Ao analisar a prática profissional desenvolvida no plano das interrelações, podemos depreender de seu discurso o dilema que vivenciam nos cumprimentos do mandado. Helena (*idem*) continua narrando o modo de desenvolver suas atividades: “A justiça é posta, os fatos estão ali, e quem somos nós para contestar?”.

São as percepções do cotidiano do trabalho, que vão influenciando, afetando e estruturando o estilo de vida e o viver do profissional, oficial de justiça. Logo, o processo de *reflexividade autobiográfica* mobiliza a tomada de consciência do saber institucionalizado. Assim, a tomada de consciência desses questionamentos sobre o senso de justiça e de cidadania vai se expandindo por meio de inquietações provocadas-pela reflexão no grupo.

A justiça é posta, os fatos estão ali, e quem somos nós para contestar? O meu marido costuma me dizer: “Você ficou muito mais fria, quando assumiu a justiça”. Porque a gente está falando das coisas e eu digo: “O que está no papel, o que está escrito?”. Eu perdi muito disto aqui (referindo-se ao texto

de Ayres de Brito que fala da sensibilidade), quem dera eu pudesse resgatar tudo isto aqui na minha atividade. Eu acho que não nos é permitido isto. Acho que o dinamismo, a celeridade, o senso de justiça que ele expressou no texto, de certa forma, eu particularmente acho muito bonito, mas a nossa profissão tira muito tudo isto que tem aqui, o sentimento. Penso assim, que é pelo senso de justiça (HELENA, 2009).

É necessário compreender a existência de uma rede de valores culturais sobreposta ao trabalho judicante que influencia diretamente o estilo de ser, viver e conviver de cada sujeito. Quando Helena (*idem*) narra sua relação com o marido: “O meu marido costuma me dizer: - Você ficou muito mais fria, quando assumiu a justiça”.

É possível compreender que esse tipo de atuação profissional, que leva ao cumprimento da ordem e à obediência para dar prosseguimento ao processo judicial, afeta a subjetividade de cada um em sua própria existência e não apenas na prática profissional. Todavia, tal atitude parece coerente com o vínculo que ela aprendeu a estabelecer com as atribuições exigidas do cargo durante mais de 10 anos de serviços prestados ao judiciário. Mas, ao afirmar: “*Eu acho que não nos é permitido isto*” [sensibilidade e humanismo no trabalho], a oficiala parece iniciar um processo de revisão de suas posturas. Nesse momento, a narrativa revela incertezas em relação ao estabelecimento das normas e regras implícitas nas práticas judicantes, pois o processo de narrar a condição do trabalho lança luz sobre os hábitos e costumes da experiência vivida ao longo dos anos.

Passeggi (2011b) afirma que a pesquisa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social, numa dimensão epistemopolítica, permitindo a emancipação dos sujeitos. No texto analisado, a oficiala Helena (*idem*) vai, gradativamente, integrando e interpretando os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e cultural para examinar o processo de construção de suas atitudes na interação entre o espaço profissional, familiar e pessoal mediante à *reflexividade* promovida pelo grupo reflexivo.

Para discutir o impacto do trabalho no caráter, Sennet (2009), numa perspectiva sociológica, compara o velho capitalismo e o novo capitalismo, que se caracteriza pela aparente liberdade, capacidade imediata, a flexibilidade do tempo, o risco, o aparente trabalho de equipe. Para ele, os indivíduos se veem esvaziados moral, social, cultural e politicamente, despertando sentimentos como o desnorreamento, o mal estar, a baixa estima e o desafio de viver nesse meio, corrompendo o caráter numa alienação completa dos sujeitos para compreender as consequências pessoais do trabalho, com consequência das transformações desse novo capitalismo.

Essa tese proposta por Sennet (*idem*) pode ser comparada às teses dos filósofos Michael Foucault e Hannah Arendt, para quem os indivíduos exercem papéis dentro de uma sociedade baseada em relações de poder que estão o tempo todo se refigurando. A análise desses filósofos, assim como a de Sennet, é a de que o poder existe, mas a autoridade, em que se percebe a corrosão do caráter e do humano, é invisível.

Retomando a *reflexividade* autobiográfica no grupo, observei que as experiências iam sendo organizadas mediante um movimento dinâmico da participação de todos em que se sugeriam motivos e consequências suscetíveis de gerar novos saberes e novas práticas. A partir dos achados deste estudo, vai se configurando gradativamente o lugar da *reflexividade*, no ambiente de trabalho, como possibilidade de abertura para os espaços de pluralidades e diversidades de discursos e narrativas.

Sobre esta relação, Pena (2010, p. 205) em sua análise do espaço escolar, afirma que “O espaço da escola é o de pluralidade de discursos, de lutas e dilemas. É um terreno móvel, no qual o discurso institucional entrelaça-se às vozes dos sujeitos que compõem a escola.” Portanto, pensar o grupo reflexivo como prática socioeducativa em Escola Judicial é viabilizar o poder da formação e auto(trans)formação dos adultos numa dimensão humana.

A *reflexividade* mobiliza sucessivas narrativas das experiências no grupo reflexivo, Mateus (2009) evidencia, por exemplo, aspectos das relações de trabalho, destacando o desafio diante da relação entre a autoridade do magistrado e a participação do oficial de justiça no processo judicial, na tentativa de descobrir caminhos norteadores para melhoria dos relacionamentos e das atividades judicantes.

Tenho um relato que aconteceu comigo, mas alguma coisa tem a ver com isto aqui [o debate sobre poder discricionário], concordando em parte com que ela disse e em parte com que ele falou (referindo-se ao grupo). Aconteceu um caso comigo, recentemente, e alguma coisa tem a ver com isto aqui que estamos discutindo. Helena falou que nós não temos o poder discricionário. Há uma ordem e a ordem tem que ser cumprida. A gente tem que cumprir a ordem ou se ela não pode ser cumprida, como às vezes acontece, a gente tem que dar uma Certidão justificando porque não cumpriu (MATEUS, 2009).

Mateus (*idem*) reconhece o seu dever de cumprir a ordem do juiz, mas destaca que pode ser elaborada a Certidão para manifestar ocorrências na diligência e contribuir para mudar o curso do processo judicial, ou não, para ele depende do contexto de quem analisa a

Certidão. Ele reconhece ainda que muitas vezes o mandado retorna com explicações rigorosas do magistrado, quando anuncia que não cabe ao oficial de justiça mudar o processo.

E, entre este cumprir e não cumprir existe um fato que, se nós fôssemos um juiz, decidíamos na hora, mas não somos. Então, nos cabe cumprir rigorosamente e certificar ao juiz. No nosso entendimento, se o juiz tivesse oportunidade de ver o contexto da situação, ele poderia não fazer daquela forma, poderia mudar sua sentença. Vou dar um exemplo que acho já aconteceu com muitos de nós. Acho que a gente não está trabalhando contra a justiça, eu acho que nós estamos levando para o processo uma visão que até então era desconhecida, e que pode até mudar ou não mudar o curso do processo. Mas coube a mim ou a cada um na sua visão levar ao conhecimento do juiz, para que ele decida. Ele pode até dizer: “Tudo bem, eu tomei conhecimento, mas eu quero assim!”. Às vezes, até o mandado volta, como eu já vi o juiz dizer: Não cabe ao Oficial de Justiça a alegação de mudar o processo (MATEUS (2009)).

Nessa narrativa, Mateus (*idem*) traz o propósito de uma ação proativa e comprometida com uma consciência crítica e criativa dos deveres a serem cumpridos. Ao mesmo tempo, busca alternativas por meio da mediação entre o magistrado e as partes, em que o Oficial de Justiça pode utilizar a Certidão – narrativa escrita - como possibilidades de estreitar o distanciamento e permitir a comunicação para efetivação da Justiça, é o que se comprova na continuação de sua narrativa:

Mas eu vou contar um exemplo prático. Eu estou trabalhando agora com a emissão de posse e mandado de prisão. O oficial penhora o bem, vai para o leilão, alguém arremata, deposita o dinheiro para pagar o processo, eu vou com um arrematante receber o objeto. Eu cheguei numa emissão de posse, inclusive, fui com a colega para me mostrar a casa, em Parnamirim. Eu já tinha visto o Processo. Eu gosto sempre de dar uma lida no Processo pra ver se eu chego com mais segurança ao local da diligência. Eu vi que a colega já tinha relatado que naquele imóvel morava uma idosa. O imóvel era alugado, a dona do imóvel já tinha morrido e a herdeira também era idosa. É esta a situação da história. Aí, tudo bem. Quando eu cheguei ao imóvel, fui recebido por uma senhora idosa de 84 anos, já bem velhinha, com uma cuidadora ao lado dela. Então, eu já sabia, perguntei se a aquela pessoa era ela, e ela disse: “É, meu filho, sou eu, entre, já estou sabendo do que se trata”. Eu fui com um mandado de emissão de posse com um prazo, para que em 10 dias ela desocupasse o imóvel para entregar. Pronto, o fato é este. Neste caso, cada um pode agir de uma forma: dizer simplesmente o que ela tinha que fazer, ou ela desocupava o imóvel no prazo de 10 dias, ou no prazo maior, dependendo do arrematante. Eu já peguei o próprio arrematante para ver a situação, propor um prazo (30 dias) e assinar inclusive com este prazo,

quando ele vê a situação. Ou, então, ela entra com a medida que ela julgar pertinente para defender os direitos dela. Uma mulher assalariada que pagava R\$ 200,00 pelo aluguel dessa casa; é uma pessoa que era enteada da dona e executada da dona que já havia falecido. Dei ciência a ela, fui muito educado. O arrematante falou comigo também. Eu fui lá na casa da executada, dei ciência também, começou a aparecer herdeiros, dei ciência lá. E, assim, se no decorrer de 10 dias a casa não for executada, eu não vou chegar lá com uma polícia e colocar aquela senhora no meio da rua, eu não vou colocar, eu não vou, porque tem um princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e eu vou indagar ao juiz se existe um local para onde levar os objetos. Ela disse que mora sozinha, não tem mais família, o pai, a mãe e os irmãos morreram, só tem ela. Ou se o juiz quer que eu coloque a mobília dela no meio da rua. Eu acho que é obrigação minha no mínimo, de comunicar ao juiz. E eu não estou...eu acho que não estou, violando nenhuma norma. Eu vou jogar um olhar dentro do Processo, posso até ser chamado a atenção pelo juiz, mas vou esperar o prazo, vou dar o prazo, quando terminar o prazo eu vou perguntar ao juiz se ele quer que eu faça a ordem de despejo (MATEUS, 2009).

A análise desse excerto mostra que a emoção move a inteligência, tanto no sentido da motivação, como no de movimentação, pois Mateus movido pela sensibilidade narra e desenvolve uma atitude de significado e sentido para sua atividade profissional. Pereira e Assunção (2007) concordam com o que conta a narrativa acima sobre Emissão de posse e Mandado de prisão, uma instigante alusão à capacidade em ladear uma situação conflituosa nas atividades dos oficiais de justiça, apoiadas nas conclusões de sua pesquisa, afirmando que:

As situações frequentemente geram uma carga emocional, pois o conteúdo dos mandados, sobretudo daqueles que tocam mais intimamente à vida das pessoas, origina-se de conflitos humanos que exigem dos oficiais muitas habilidades para lidar com eles. Mandados como o de despejo, de busca e apreensão de menores (buscar a criança para o responsável que ganhou a guarda), de separação de corpos (retirada de um dos cônjuges do convívio conjugal) e de prisão demandam do oficial um certo equilíbrio emocional para lidar com os sentimentos provocados quando há confrontos de interesses entre as duas partes, na maioria das vezes, presentes no local da diligência (PEREIRA e ASSUNÇÃO, 2007, p.100).

A experiência narrada por Mateus (*idem*) revela a carga emocional da diligência, em que o oficial de justiça busca ressignificar o vivido e atribuir uma nova postura para assegurar o cumprimento do mandado. Assim, cria novo entendimento acerca da condição do poder discricionário numa atitude proativa por meio da elaboração da Certidão que será apresentada ao magistrado. Ele procura a participação dos oficiais de justiça no processo, por

meio de um esforço para conceber alternativas efetivas na mediação entre as partes e o sistema judiciário.

O reaprender a pensar ao narrar sua própria história tem muitas faces. Dentre elas, a religação da razão com a emoção; da inteligência com a sensibilidade; da narrativas com os atores como uma questão vital entre o sujeito e a formação num contexto das atividades laborais e no espaço-tempo das condições de trabalho dos bacharéis em Direito no exercício do cargo de Oficial de Justiça Avaliador Federal.

Segundo Arfurch (2010, p. 22), ao tomar a expressão “espaço biográfico” de Philippe Lejeune (1980), ela destaca a ideia de um espaço biográfico se revelando produtiva enquanto horizonte analítico para dar conta da multiplicidade de sentidos e significados, lugar de confluência e circulação, de semelhanças, proximidades e diferenças, mais do que um repertório de ocorrências, impunha-se uma articulação de sentidos, um modo de olhar, numa busca empreendida em torno dos novos acentos do eu, do “retorno do sujeito”. É evidente, para vias científicas, filosóficas, literárias e artísticas, a valorização da interrelação entre emoção e racionalidade. A crise da razão se aprofunda e se intensifica por causado reconhecimento da crescente complexidade do fenômeno humano, em suas múltiplas dimensões (PINEAU, 2005, 2008; MORIN, 1996, 1998, 2003; MATURANA e VARELA, 1995, 1998; MORAES, 2003, 2004).

Enquanto Mateus narrava, o grupo escutava atentamente e o observava de forma reflexiva numa *atitude responsiva*, que provocou no grupo o desejo de manifestar e expressar suas considerações. Freire (1983), na sua práxis político-pedagógica afirma que a educação é um ato político, negando sua suposta neutralidade. Para ele, toda prática educativa envolve uma postura retórica por parte do educador que implica uma concepção dos seres humanos e do mundo. Como seres históricos, inseridos no tempo, nos movemos no mundo com capacidade de decidir, optar e valorar. Freire (*idem*) considera que somente na unidade dialética entre ação e reflexão, prática-teoria, é que se pode superar o caráter alienador da educação como transmissão do saber.

O diálogo entre os participantes da pesquisa, a seguir, revela o modo como os oficiais de justiça num ato de *reflexividade* buscam compreender as experiências que se dão no grupo reflexivo:

**Dreyfys:** Eu acho enriquecedor esse momento, eu faço uma força para me desnudar, e normalmente eu não consigo, eu ponho um escudo, um campo



de força ao meu redor, não deixo as pessoas penetrarem na minha intimidade, na minha alma. Fico com uma abstração, mas em alguns momentos aqui sou levado pela maré. [risadas]

**Alegria:** Eu acho que a palavra que me vem à mente é o fortalecimento. Eu me sinto fortalecida nessa relação, poder estar refletindo. E eu não esperava como oficial nos encontrarmos, estarmos aqui juntos. Existe uma identificação das nossas lutas, que muitas vezes nem em casa a gente é compreendida, mas aqui, a gente se expõe e sabe da competência que tem. Me sinto fortalecida.

**Mateus :** Só concluir que eu acabei esquecendo de dizer que o meu assistente social que foi lá atrás está presente hoje no meu dia-a-dia. Quando a gente orienta as pessoas, já vi gente desesperada e a gente até acalmando as pessoas, dizendo que existe ainda uma saída, que é possível. Então eu acho que aquele meu ex-assistente social de lá tá presente, me ajuda e me acompanha no meu trabalho. A nossa reunião, aqui para os oficiais, na minha concepção está na mesma forma que o AA está para os alcoólicos anônimos.

Inicialmente, Dreyfys (2009) fala de sua estranheza e dificuldade na sua adesão ao processo de biografização. Pare ele, a biografização é um momento de expressão do ser que se desnuda ao outro e a si mesmo. É necessário por vezes um “escudo” para a proteção e defesa de si. Portanto, a reflexividade autobiográfica adquire sentido no grupo reflexivo, quando orientada numa dimensão formativa e epistemopolítica, no sentido de alcançar a humanização do ser numa dinâmica dialética de interação e autonomia para a prática de formação e de transformação de si, do outro e do ambiente. Desse modo, a próxima ancoragem desta travessia reflexiva é a categoria de *reversibilidade*.

#### **6.1.5 Reversibilidade: a dimensão *autopoiética* da narrativa de si**

Um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão autopoiética da reflexão biográfica: “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011B, p. 147). Ao tecer a relação dialética entre a ressignificação da experiência e a reinvenção de si (autopoiese), Passeggi (*idem*) enriquece um debate complexo ao afirmar, com base nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, que a construção da consciência é tributária do processo *reversivo* da linguagem no ato de refletir.

Para Bahktin|Volochinov (1985), a expressão, uma vez pronunciada,

[...] exerce um *efeito reversivo sobre a atividade mental*: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1985, p. 118) (grifos meus)

A noção de *reversibilidade*, que tomo aqui como uma categoria de análise, se inspira no que afirma Bakhtin|Volochinov (1985) sobre o *efeito reversivo* da “expressão bem formada sobre a atividade mental”, que passa a estruturar a vida interior e a lhe dar uma expressão ainda mais definida e estável. Considerarei que o trabalho de biografização e a reflexão conduzida pelos participantes sobre suas experiências existenciais e profissionais provocam esse *efeito reversivo* tanto sobre a atividade mental do sujeito que narra, quanto sobre a atividade mental daqueles que leem ou escutam a narrativa de sua vida.

A *reversibilidade* não deve portanto ser entendida como poderia supor o uso do termo na teoria piagetiana, para se referir à reversibilidade do pensamento, no estágio operatório concreto, ou seja, à capacidade de a criança conservadora representar mentalmente uma ação no sentido inverso a de uma ação anterior, anulando a transformação observada. Trata-se aqui de *efeito reversivo* da reflexão autobiográfica sobre a atividade mental interior do sujeito e do grupo permitindo ressignificar o vivido e reinventar-se no processo de autoformação.

Sobre as narrativas (auto)biográficas como práticas de formação do adulto, os estudos de Passeggi (2011a, 2011b) são referências para compreender o processo de *reversibilidade* no grupo reflexivo. Dentre suas contribuições a minha reflexão seleciono a seguinte afirmação:

É preciso guardar que o uso das narrativas autobiográficas como prática de formação visa a garantir condições ideais de reflexividade autobiografia, de modo que o trabalho biográfico exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações de si mesmo e da vida. Essa ação regressiva e progressiva é o que permite falar do “si mesmo” como um “eu refletido”, reinventado pela ação de linguagem. De modo que mediante o uso da escrita (grafia), o eu (autos) toma consciência de si e

ressignifica a vida (bios) para nascer de outra maneira: autopoiese (PASSEGGI, 2011a, p. 31).

No sentido dado a essa noção de *reversibilidade* por Passeggi (*idem*), a autopoiese representa a capacidade do ser humano de ressignificar experiências ao tempo que narrar o vivido, configurando-se como sujeitos autopoieticos, sujeitos capazes de se reinventarem.

Maturana e Varela (1995), nos seus estudos dos sistemas vivos, definem a autopoiese como a condição dos organismos se autoproduzir, se auto-organizar, em que o termo *poiesis* significa produção, invenção. A ação autopoietica no grupo reflexivo possibilita a quem narra a possibilidade de se expandir, enriquecer-se e se reestruturar com base no modelo hermenêutico de compreensão do ser humano. Delory-Momberger (2008, p.56) considera o trabalho biográfico como hermenêutica prática: a ação de interpretar e de dar sentido ao vivido. Esse processo permanente de interpretação e reinterpretação é constitutivo do ato autopoietico, pois cada vez que o sujeito se enuncia como autor e ator de sua história vida ele constrói uma outra versão de si e se reinventa. Corroborando essa afirmação, Dominicé (2010, p. 150) considera que “[...] Cada grupo pode transmitir aos outros o fruto das suas reflexões e, em consequência, contribuir para o estabelecimento de um saber sobre a formação [...]. A esse respeito, as afirmações contidas na narrativa de Dreyfys (2009) revelam o processo de *reversibilidade* no grupo reflexivo:

Sou oficial de justiça, fruto de uma conquista, quem me dera fosse uma dádiva. Exerço meu ofício por caminhos temerosos. Numa longa e tortuosa estrada. Quando estou a trabalhar, penso com carinho e sofreguidão, em voltar para casa, para os braços da minha amada guria, minha esposa, e rever meus filhos. No meu dia-a-dia gosto de trabalhar com um fundo musical e voar, voar... Procuro re-encantar o meu trajeto, libertando-me da vida como ela é. Fico extremamente feliz, quando com uma Penhora, dou cabo ao processo e contribuo com minha pequena cota para a Justiça Social. Sinto-me honrado em pertencer aos quadros do Judiciário Federal, especificamente no que se refere ao meu ofício, tenho uma visão de que ser Oficial de Justiça é tremendamente importante no desenlace da execução, pois dependendo de uma construção qualitativa, conseguimos dar cabo ao processo, cessando a angústia e ansiedade do trabalhador. É uma sensação de estar dando uma parcela, embora pequena e modesta, repondo as coisas ao seu lugar devido, contribuindo para minoração das desigualdades sociais (DREYFYS, 2009).

Quando Dreyfys (*idem*) desenvolve uma reflexão sobre si e se apropria das condições de seu trabalho, ao escrever “Exerço meu ofício por caminhos temerosos. Numa longa e tortuosa estrada”, ele promove um retorno sobre si na atividade jurisdicional e procura atribuir um sentido à execução dos mandados para dele elaborar uma nova forma de ser e estar no mundo. No trabalho biográfico, Dreyfys (*idem*) é capaz de realizar sobre si mesmo, a partir da narrativa da experiência, o processo de reinventar-se, assim afirma: ‘Procuro re-encantar o meu trajeto, libertando-me da vida como ela é’.

A *reversibilidade* é uma característica do efeito reversivo da linguagem e se reporta à possibilidade de a atividade mental, mediante a construção da narrativa de si, atribuir um outro sentido ao vivido. Josso (2004, p. 145) enfatiza o “poder transformador das narrativas de vida centradas na formação”, conforme argumenta,

As “histórias de formação” são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões “esquecidas”, para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso “ganhar forma”, para as reinvenções conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha (JOSSO, 2004, p. 145).

No contexto da pesquisa, as narrativas no grupo indicam o modo como os oficiais de justiça confirmam suas potencialidades para reestruturar o vivido e planejar o futuro.

Eu venho de uma família muito pobre, uma família de classe média. Hoje, eu sou considerada rica para o que eu era. Meu pai tinha um fusca, outro fusca, outro fusca... Se ele fosse vivo hoje eu iria dar os parabéns. Mas meus filhos já foram criados no padrão melhor do que eu fui. Eu já posso proporcionar a eles coisas que nós não tivemos. O que a gente conseguiu hoje foi com muita luta. É gostosa esta nossa conquista. (SARAH, 2009).

E eu sou feliz hoje em dia. A pobreza me superou e muito. E eu digo que tudo foi engrandecedor na minha vida. Mamãe sempre foi uma mulher muito incentivadora e carinhosa, mas foi uma vida de superação e hoje em dia às vezes eu me dou conta que convivo com certas pessoas que não tiveram uma vida como a minha e eu estou em condição de igualdade e isso me deixa feliz. Não estou querendo me achar melhor do que elas, não é isso. Mas, foi uma história de superação. Mamãe hoje em dia tem conforto, eu sustento mamãe praticamente. Ela não tem do que reclamar. A gente vive bem demais. Foi muito legal. Assim, como oficial de justiça eu me sinto muito

realizado. Não me sinto diminuído de forma alguma, cada um tem seu valor. (REGINALDO, 2009)

Para Passeggi (2011, p. 152), “O trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica que incide sobre a subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência”. Nessa perspectiva, os participantes procuram unir experiências, acontecimentos e situações nas narrativas biográficas como tentativas importantes de organizar, interpretar suas experiência para que ‘*ganhem forma*’, como destaca Reginaldo (*idem*) na narrativa acima: “E eu digo que tudo foi engrandecedor na minha vida”. Por essa razão, é que se pode justificar o fato de ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas. Logo, a *reversibilidade* como dimensão autopoietica promovida pela linguagem está vinculada ao processo de compreender e de ressignificar as experiências de vida no ambiente do trabalho, conforme sugerem Bruner (1995); Clot (2006) e Passeggi (2010; 2011). Retomo a narrativa de Reginaldo (2009) para confirmar essas reflexões.

Ser Oficial de Justiça para mim, hoje em dia, me considero um homem rico em relação a minha vida todinha, porque minha vida desde o início foi uma vida difícil para caramba! Eu fui criado sem pai. [...] Minha mãe ganhava um salário mínimo, e ainda atrasava [...] mal dava para pagar a Viliha que a gente morava. Minha infância todinha foi pobre, muito pobre. [...] quando mamãe mandava buscar um pacote de macarrão e uma sardinha para fazer para o almoço, então o dono da mercearia dizia para mim: “Sua mãe não me pagou, pode voltar amigo, não tem não!” (REGINALDO, 2009).

Na narrativa de Reginaldo (*idem*), observo o modo de tecer a dinâmica de suas relações com o outro (pai, mãe, dono da mercearia), com o saber da experiência e com os aspectos de si, para se reinventar e ressignificar o vivido para melhor se compreender e se autoformar. Josso (2010, p. 16) afirma que “No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro”.

No contexto desta pesquisa, que envolve a relação entre narrativa, trabalho e formação, é importante situar os processos de *reversibilidade* percebidos, nas narrativas das práticas jurisdicionais, pelos oficiais de justiça.

Na vida profissional destaco como acontecimento ruim a criação da Central de Execução de Mandados - CAEX [Unidade de trabalho implantada dentro do Tribunal, com o objetivo de centralizar a distribuição dos mandados entre os oficiais de justiça da capital], retirando-nos abruptamente da Vara do Trabalho. Entretanto, como não há mal que dure para sempre, nem bem que se eternize, este evento levou a um ajustamento dos Oficiais, criando uma “consciência de si”, com vínculos duráveis. É a otimização no ofício (DREYFYS, 2009).

Quando eu vou executar uma pessoa, que eu chego, sento e vejo a realidade daquela família, a primeira coisa que eu penso é na minha filha. Eu sou mãe e quando muitas vezes eu vejo os colegas que foram fazer remoção de geladeira que tinha sido penhorada, a cena da mãe e da criança se agarrando com a geladeira e chorando, porque estavam as vacinas lá dentro... E o colega ficou desesperado, querendo até chorar... Então, esse fato, o fato de ser mãe me fez crescer... Não sou mais eu... Eu tenho uma família, eu tenho pessoas por quem eu sou responsável. No meu trabalho, eu não consigo ver só o meu trabalho, aqui só amigo da classe, aqui só amigo do trabalho, não! Eu sou um todo, eu não consigo separar (ALEGRIA, 2009).

Vemos então nas narrativas de Dreyfus e Alegria que o próprio processo de narrar no grupo cria novas possibilidades de buscar sentido para o vivido, assim como atribuir valor a experiência, organizar e conceber conexões para construir saberes e fazeres de forma diferente. A oficiala Helena (2009) no trecho a seguir também explicita o sentido que atribui a sua função de oficiala de justiça:

Considero importante destacar que a minha atividade de oficiala de justiça agregou muitas outras atividades nas quais estou muito realizada. Sinto-me muito à vontade de estar na minha Federação e no meu Sindicato. Eu me vejo dentro da CAEX, todo aquele espaço micro, depois dentro da minha Associação, dentro do meu Sindicato e dentro da minha Federação. Para mim, ser oficial de justiça é tudo isso (HELENA, 2009).

A narrativa das histórias de vida dos servidores contribui para compreender e enfrentar os desafios vividos no exercício da atividade judicante. A percepção das experiências no trabalho serve como dispositivo para resgatar a condição humana dos servidores, ou seja, a própria humanidade. Tais evidências podem ser visualizadas na narrativa de Sarah (2009), quando descreve suas experiências de vida no contexto familiar,

Da infância foi assim: cresci vendo meu pai sair para trabalhar e minha mãe ficar em casa para cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, percebia que meu pai não valorizava o trabalho da minha mãe. Não me lembro dele elogiando minha mãe, só lembro que ele reclamava e ela ficava calada. Quando isso acontecia, eu tinha vontade de defendê-la, mas tinha medo que ele achasse que era falta de respeito e me batesse. Ele nunca me bateu, mas me incomodava muito ver minha mãe passando por humilhações calada, pois ela dependia financeiramente do meu pai e queria ver a família junta, mas não unida, porque tinha briga. Da parte dele, deu-me forças para buscar uma vida melhor, pra estudar... Eu queria sair daquela situação... Foi essa lição que eu tirei daquele acontecimento ruim na minha vida (SARAH, 2009).

Ao rememorar os vínculos familiares, Sarah (*idem*) instala uma compreensão da sua história de vida, ressignificando os acontecimentos e manifestando sua capacidade autopoietica, ou seja, a capacidade de se reinventa, marcada pelo momento da tomada de decisão para resolver sua inquietação e projetar-se no futuro por meio dos estudos. Apesar da situação vivida de conflitos, desafios, afetos e tensão, a oficiala manifestou a capacidade de remanejamento emocional da ideia que tem do seu sofrimento em busca da superação pela ressignificação de um evento marcante e doloroso na vida pessoal, implícita na afirmação: “Foi uma lição que eu tirei [...]”.

Em relação ao ato de ‘invenção do ser’, os autores Bruner e Weisser (1995, p.149) afirmam que

A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação. Seu status textual não é, em sentido estrito, determinado exclusivamente pelo ato da fala e da escrita, mas depende dos atos da conceitualização (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 149, grifos dos autores).

Para esses autores, a autoconsciência é a forma mais primitiva de interpretação lançada na autobiográfica e está ‘engajada na tarefa construtiva de estabelecer, por meio da narrativa, a relação entre o que pensa, como se sente e o que faz’ (*idem*, 1995, p. 158), como foi percebido no modo de narrar dos oficiais de justiça no grupo reflexivo.

Os participantes da pesquisa tomam consciência da condição de sujeitos históricos e sociais e descobrem seus processos formativos adquiridos em diversos espaços e tempos

com o outro ao longo da vida. Tanto Sarah como Reginaldo, cujas narrativas foram apresentadas no quarto encontro do “Ateliê biográfico de formação profissional”, se referiram às experiências familiares como ponto de partida para a sua formação. Nesta dinâmica interminável de interpretação e reinterpretação do vivido, o ato reflexivo é inerente à autoconsciência. Assim afirmam Bruner e Weisser (1995, p.149) “[...] como qualquer interpretação envolve um mergulho reflexivo em nossos próprios pensamentos, essa reflexão acarreta necessariamente um elemento de autoconsciência”.

Nesse direcionamento, o *mergulho reflexivo* sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o ambiente de trabalho promove a autoconsciência dos participantes sobre a *formabilidade* sobre a qual discutiremos agora.

#### **6.1.6 Formabilidade: capacidade reflexiva como possibilidade de formação**

*Já não se trata de avaliar um curso, de medir os efeitos de uma sessão ou de identificar as aprendizagens devidas a um tempo de prática profissional. São as interações, as articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória de um conjunto, que vão indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto á maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna.*  
(Pierre Dominicé).

O conceito de *formabilidade* (*formability*) é construído a partir da noção de formação, deformação, conformação. Ele é particularmente utilizado para se referir a materiais, particularmente o aço, em que se avalia sua resistência, maleabilidade, plasticidade.... No âmbito da educação é um neologismo, que também se refere à noção de formação. Mas ao invés de se focaliza a ação das coisas ou do outro sobre o sujeito, ela se refere à capacidade de auto(trans)formação do sujeito, de mudanças parcial ou global da pessoa e de suas relações com o saber e com a formação. A noção também inclui resistências, transgressões, e não deve ser confundida com o poder do outro sobre o sujeito, para que não se confunda a *formabilidade* com condicionamento. Por essa razão, a noção de formabilidade,



na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, nunca está sozinha, nem pode ser considerada isoladamente. Ela interage com as demais categorias que acabamos de descrever: reflexividade, historicidade, dialogicidade, experiencialidade. Nesse sentido, a formabilidade refere-se à capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva do sujeito com sua historicidade, mediante a reflexividade sobre sua experiência em processos dialógicos e de investimento no processo de formação.

Tanto Pierre Dominicé (2010), quanto Delory-Momberger (2008) situam as histórias de vida ao lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formando com o saber e com a formação, O chamam de *formabilidade*.

Desvendar um pouco essa categoria que emerge das análises é reconhecer o suporte epistemológico e metodológico que inspirou os pioneiros do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, no âmbito da formação permanente, como Pierre Dominicé, António Nóvoa, Gaston Pineau e Marie-Christine Josso.

Para introduzir suas reflexões sobre a *formabilidade*, Delory-Momberger (2008) provoca o questionamento a seguir: “As ‘histórias de vida’ formam para que?” A própria autora responde:

Elas se situam, deliberadamente, do lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formando com o saber e com a formação, elas formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99)

Para Josso (2004, p.130),

O trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. (JOSSO, 2004, p. 130)

Tomei como referência esses dois direcionamentos durante todos os momentos do grupo reflexivo, no “Ateliê biográfico de formação profissional”. Aos poucos, em cada encontro, percebi à medida que os participantes da narravam o vivido, atribuíam sentido à experiência.

O grupo reflexivo como prática socioeducativa, onde se compartilham as narrativas autobiográficas, tem por objetivo assegurar aos participantes o retorno sobre suas experiências para que possam identificar e compreender seus desejos, inquietações, desafios e projetos, buscar sentido para sua atividade profissional, reconstruir sua historicidade a partir de um processo autorreflexivo em se tornam autores de sua história.

Ao refletirem sobre o trabalho no Judiciário e o estilo de atuação profissional, com base nas considerações sobre o tema do ‘Novo Humanismo e a Nova Justiça do Trabalho’, os oficiais de justiça colocaram à mostra questões referentes aos saberes e às práticas que ultrapassaram o cumprimento da execução de mandados e avançaram na direção da busca de um sentido da autonomia e sensibilidade profissional de quem faz de sua atividade diária, no Judiciário, uma fonte de construção permanente de si mesmo, de sua relação com o trabalho, com o outro e o mundo em que vive, conforme ilustram as seguintes narrativas:

Este trabalho de auto-reflexão leva-me a ressignificar minha existência, iluminando meu trajeto, libertando-me de dicotomias ideológicas, entraves culturais que procuram normalizar, homogeneizar nossa subjetividade, deixando-a cativa do mundo para reproduzir o “óbvio” (DREYFYS, 2009).

A oportunidade de lançar luz sobre o que foi vivido e poder regatar fatos que ficaram guardados no baú de nossas vidas ou arquivados nas prateleiras empoeiradas da nossa história e partir daí reescrever os capítulos da nossa autobiografia como um livro (MATEUS, 2009).

O propósito da formação ao longo da vida é elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos pela atividade biográfica. Isto corresponde ao que Dominicé (2010) propôs no trabalho reflexivo sobre a história de vida que deve estar centrado sobre o que nos vai permitir aprender a crescer.

Por outro lado, sobre o termo formação, Nóvoa (2010) afirma que

A formação dos adultos não pode ser programada: ela não tem nada a ver com a obtenção de certos objetivos educacionais ou com a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação. Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são de fato os adultos, eles próprios, que se formam. A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma (NÓVOA, 2010, p. 173).

As reflexões dos servidores públicos federais que participaram desta pesquisa nos conduzem a perceber a dimensão formativa das narrativas (auto)biográficas no grupo reflexivo para compreender os saberes adquiridos na diversidade desses processos de formação e poder pensar a capacidade de biografização como possibilidade de o sujeito aprendente reinventar-se a cada dia. É o que se pode constatar na narrativa de Israel (2009) acerca de sua formação inicial no ingresso do cargo de oficial de justiça:

[...] Como poderia contar como foram os primeiros dias de trabalho? Sou em parte privilegiado por ter contado com a colaboração dois colegas oficiais de justiça, com quem convivi mais tempo. Disse em parte, privilegiado, porque diferentemente de alguns colegas que começaram em Natal, fui nomeado para trabalhar na jurisdição na Vara de Trabalho de Macau, na época era Junta de Conciliação e Julgamento, que hoje é Vara de Trabalho. Foram dias de expectativas, pois tudo era novidade, aprendizagem e muita quilometragem. Conheci muitos lugares, cidades e povoados, dentre eles, Canto Claro, Canto Escuro e Língua de Vaca no Município de Ipanguaçu (ISRAEL, 2009).

No início da carreira de Israel (*idem*), ficou evidente que a formação inicial do servidor em cargo de alta complexidade ocorreu com o apoio dos colegas e a partir do seu próprio movimento no cotidiano. Ao afirmar, “Foram dias de expectativas, pois tudo era novidade, aprendizagem e muita quilometragem”, ele anuncia os saberes advindos da aprendizagem informal adquiridos pela experiência prática nos lugares por onde passou e que foram constituindo o seu saber e o seu fazer profissional.

O conhecimento adquirido, tanto pela ‘quilometragem’ percorrida, quanto pela colaboração entre os pares, contribuiu para diminuir o agravamento das dificuldades ao assumir um cargo em que as atividades são tipicamente de caráter externo ao ambiente institucional. Nesse sentido, ele destaca sua aprendizagem adquiridas na relação dialógica entre pares, na apropriação de saberes informais, mas também na “reprodução” de práticas entre colegas.

Mateus (2009) faz uma reflexão crítica sobre as necessidades de formação inicial dos servidores em cargo de alta complexidade e reconhece o poder da formação dos saberes adquiridos pelas experiências diretas que ocorrem na prática e no espaço externo à escola, mas destaca a importância da autoformação na relação direta com os executantes, advogados, arrematantes, família e demais envolvidos no processo judicial.

Além da formação em direito, o concursado, ele deve ter um tempo mínimo de convivência com os oficiais de justiça, pra adquirir hábitos que a prática, só a prática mostra. Como se comportar no ambiente? Como chegar? É diferente você sair de uma escola e da universidade, você tem um conhecimento acadêmico, mas não tem o conhecimento da prática: Como é que o oficial de justiça deve se comportar numa diligência? Na forma de falar, na forma de ouvir. Então além, da formação do bacharel em Direito, é importante a praxe, o contato com os oficiais, a convivência mínima por um determinado período, onde ele possa praticar. Porque uma coisa é você praticar numa escola, onde você pode teorizar. Outra coisa é você praticar na vida real, sem oportunidade de erro. Significa oportunidade de interagir com outros oficiais de justiça e sedimentar o conhecimento adquirido na universidade com prática, no cumprimento dos mandados, teoria também. (MATEUS, 2009).

Nessa narrativa, é possível constatar o quanto Mateus (*idem*) sentiu-se mobilizado pela formação mediante uma abordagem autobiográfica, o que lhe proporcionou uma reflexão crítica sobre os saberes da experiência vivenciada ao longo da prática jurisdicional. Desse modo, analisou a formação universitária e a formação ao longo da vida, destacando o trabalho, o reconhecimento dos saberes tácitos como necessários para o desempenho profissional e destacou a prática do aprendizado a partir das interrelações com o outro. Da mesma forma, a oficiala Alegria (*idem*) também reconheceu o saber da experiência e as experiências formadoras como fundantes para sua formação profissional.

Importantíssimo quando se interage com os colegas nestes encontros, pois possibilita resgatar conhecimentos que, na força da atividade, você se ‘isola’. A formação nesta modalidade é uma oportunidade de enriquecer cada um com os valores de outrem. Socialmente, quando se cumpre a ordem, o oficial tem que ter, além do conhecimento jurídico, o saber do mundo, é de suma importância (ALEGRIA, 2009).

Assim, a tomada de consciência dos oficiais de justiça pela abordagem (auto)biográfica em grupo reflexivo possibilita que o sujeito produza conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cotidiano. A oficiala Alegria (2009) formula sua opinião sobre a formação profissional e reconhece a “importância dos conhecimentos jurídicos e do conhecimento do mundo”. Neste contexto, Nóvoa (2010, p. 168) propõe que “A abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”.

Os espaços de educação não-formal e informal tiveram importância decisiva na autoformação de Reginaldo (2009), pois esses momentos representaram fonte de acesso ao saber e ao mesmo tempo fonte de motivação para inserir-se no ambiente de trabalho. Observo que em sua narrativa, Reginaldo (*idem*), fala de suas experiências fazendo emergir o aspecto formativo dos acontecimentos o que permite ao narrador perceber, analisar e compreender os momentos de transformação que relata.

E quando eu me dei conta, percebi que eu era temporário no exército. Então, pensei: Tenho que estudar! Eu comecei a estudar. Eu sempre fui meio autodidata, nunca tive saco pra sala de aula. Aí, comecei a estudar. Meu padrinho chegou e disse rapaz então faça Escola Militar, porque você não é efetivo, depois que você fizer Escola Militar, se você passar num Concurso, aí você tenta fazer uma Faculdade. Ai eu disse está bem. Mandeí buscar no Rio de Janeiro uns livros do Curso UNIPRE, porque antigamente não tinha curso preparatório aqui. Mandeí buscar, chegou uma caixa cheia de apostila e livros pra mim. Em seis meses eu devorei. Eu tinha me programado para passar no concurso do ano seguinte, mas em seis meses eu devorei aquela caixa todinha. Eu ia para a praia com o livro debaixo do braço, lendo direto (REGINALDO, 2009).

Reginaldo assumiu espontaneamente o espaço da narrativa oral e chamou a atenção do grupo pela profundidade e intensidade dos detalhes narrados de sua história. Essa espontaneidade pode ser considerada como uma marca de se sentir envolvido por ambiente de confiança, empatia e segurança no grupo reflexivo. Observei ainda nas cenas de leituras, a força do poder de formação e de transformação, gerada pela confiança o que permitiu anunciar seu esforço para superar as dificuldades e ressignificar o vivido, atribuindo um novo significado ao que lhe afetou: “Eu devorei aquela caixa todinha” (em referência aos livros).

Nessa perspectiva, ele situou os caminhos percorridos, as figuras e os encontros que exerceram influência nas escolhas e decisões empreendidas ao longo da vida. A figura do tio-padrinho também exerceu um papel *charneira* para ampliar as possibilidades de transformação na vida:

Fui fazer vestibular. Meu padrinho disse: Você vai fazer pra quê? Eu disse vou fazer para administração. Ele falou: Mas, você vai administrar o quê? Você é pobre. Você precisa fazer para uma área que tenha concurso. Faça para Direito. Eu disse, mas Direito é difícil. Ele disse: “Mas, você não está estudando? Você já não estudou pra danado, agora estude as outras disciplinas.” Aí, eu comecei, eu mastigava os livros... Eu estudei bastante. Meu primeiro e único vestibular, tinha 23 para 24 anos. Passei em Direito (REGINALDO, 2009).

Apesar de ter vivido uma infância de privações, foi justamente essa condição e o apoio da mãe e do tio, como figuras *charneiras*, que o estimularam a superar o desafio e resultou na possibilidade de romper com os limites sociais impostos. No dizer de Reginaldo (*idem*): “Eu mastigava os livros [...]”, nota-se que sua trajetória de formação profissional foi marcada por experiências formadoras instigadas pelos contatos com os livros, mas também pela mediação do outro.

O ato de rememorar é dinâmico, pois o conteúdo da memória sempre se renova, principalmente se estimulado no grupo. As experiências de vida narradas revelam a multiplicidade dos espaços formativos ao longo da vida, propiciando uma pluralidade de experiências que são únicas, não lineares e complexas (REGO, 2003).

Josso (2010) afirma que a abordagem biográfica inscreve-se numa perspectiva de pesquisa-formação por evidenciar um caminhar para si, onde se busca sentido e conhecimento do real, levando a pessoa a um mergulho investigativo e formativo. Como no trecho da narrativa de Reginaldo (2009), que revela as razões de ingresso no serviço público:

E aquele ditado popular que diz: “Quem casa quer casa”. Eu disse: Preciso passar num concurso, o primeiro concurso que tiver, eu tenho que estudar. Então, apareceu o concurso do TRT.[...] . Eu passei, pronto. [...] Então, começou a minha vida. Quando saí do exército, comecei a ganhar melhor, eu tinha mais liberdade, mas parece que deu vontade de aproveitar a vida que eu não tinha aproveitado [...](REGINALDO, 2009).

No movimento de *reflexividade* no grupo, muitos percursos foram articulados pelo autor da história no diálogo consigo mesmo em diferentes espaços e tempos, nos quais se aninha o ‘sentido do sentido’ do ‘si mesmo’ e da profissão que está exercendo, permitindo compreender as influências, as continuidades e descontinuidades presentes nos diferentes espaços de formação, como atesta Reginaldo (*idem*):

Eu acho engraçado, hoje eu estava refletindo. Eu vinha no carro pensando, quando temos um plantão, adoramos passar um Mandado mais difícil para o outro na hora do plantão, mas passou essa fase. Todos são muito solidários. Tenho um negócio para resolver, pergunto: Você vai comigo? Está precisando de alguma coisa? Então, isso que é legal. Todos são muito solidários e todo mundo sabe a mesma situação que enfrenta. Eu sou um apaixonado pelo pessoal, pelos Oficiais de justiça, porque cada um é especial (REGINALDO, 2009).

É o sentimento de pertencimento ao grupo e de solidariedade entre os pares que está presente no cuidado com o outro, quando Reginaldo (*idem*) faz a indagação: “Está precisando de alguma coisa?” O sentimento de paixão que move o oficial de justiça remete às “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” de Jorge Larrosa (2002), quando afirma que o sentir-se apaixonado refere-se a várias situações de experiências. “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (LARROSA, *idem*, p. 26). Ao mesmo tempo, essa paixão pode referir-se também “a uma certa responsabilidade em relação ao outro” (*idem*, p. 26).

E foi assim que Reginaldo (*idem*) ingressou na sua carreira como oficial de justiça, implicado e possuído pela trajetória profissional. Desse encontro, ressalto que as experiências adquiridas pelo oficial de justiça foram marcantes para todos os participantes do grupo. Para ele, principalmente, que se mostrou aberto, seguro e confiante ao debruçar-se sobre a própria experiência e evocar o sentido do vivido, num *mergulho reflexivo* com muitos aprendizados. Assim como, identificou as pessoas e os momentos *charneiras*, ou seja, aqueles os quais foram transformadores em sua vida emergindo o saber da formação e a tomada de consciência das suas escolhas ao longo da vida.

Josso (2010) propõe, ao falar sobre o termo “experiências”, que é importante considerar o trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Nesse movimento em que Reginaldo (*idem*) colocou a evolução de um diálogo

interior consigo mesmo sobre um itinerário de experiências, ele contribuiu para alargar o conhecimento sobre si e enriquecer os saberes das experiências formadoras.

Do mesmo modo, ao retomar seu itinerário de vida profissional no ingresso da carreira, a oficiala Sarah (2009) compartilhou no grupo os momentos marcantes e o aprendizado no exercício do cargo:

Eu estava com um mandado aguardando as partes fazerem um acordo, isso foi assim no início da minha carreira de Oficiala, hoje eu não faço mais. Bom, eu estava com o Mandado aguardando as partes fazerem o acordo. Recebi um telefonema do assessor de um juiz dizendo que eu poderia devolver o Mandado, pois as partes já iam acordar, devolvi o tal mandado, alegando que as partes haviam feito um acordo. Passado alguns dias, recebo um telefonema daquele assessor para ir falar com o juiz. Quando cheguei ao gabinete, fui logo repreendida por ter informado que as partes haviam feito um acordo, sem terem feito. Eu disse ao juiz que as partes haviam me garantido que iriam fazer. [risos] Já estava tudo certo pra isso, por essa razão eu tinha feito aquela Certidão. Pedi desculpas, ele aceitou. Não houve sindicância a respeito do assunto, e também não mencionei, em nenhum momento, o nome do assessor ‘pivô’ de tudo. Sei que mesmo que tivesse falado qualquer nome ali, não seria desculpa para a falta que cometi. E tudo isso que aconteceu serviu para, no fim, não confiar em palavras de homem. Tudo isso que aconteceu comigo serviu para não confiar em palavras de homem e sim em papel (SARAH, 2009).

A narrativa de Sarah (*idem*) revela que as atribuições do cargo no ingresso da carreira foram adquiridas ao longo do vivido no ambiente do trabalho. No grupo, a experiência de Sarah (*idem*) possibilitou aos colegas da pesquisa refletir sobre a formação inicial daqueles que apreendem o seu ofício, tendo como ponto de partida a própria prática no movimento dinâmico e interativo com os servidores e o próprio jurisdicionado.

Desse modo, o processo de construção de saberes ocorre na tomada de consciência do vivido como verificado nas narrativas dos participantes desta pesquisa. Ao mesmo tempo, Sarah (*idem*) apresenta como as mediações no ambiente do trabalho se desenvolvem, sinalizando para mais um aprendizado e desafio da prática profissional: as interações sociais. O oficial de justiça está em constante interação tanto em ambiente interno, quanto externo. É um cargo que tem características específicas pela atuação externa como representante do magistrado e da Justiça.

No cerne dessa reflexão, outra questão provocadora se coloca: “Quanto vale a palavra de uma pessoa?”. Ela remete, no ambiente jurídico, à confiança nas relações e à



necessidade de garantia de provas concretas fundamentais para a execução dos mandados. Essa concepção traz à tona a responsabilização do sujeito e põe em evidência sua capacidade de mediação diante do outro. Percebe-se, então, que as interações sociais na prática dos oficiais de justiça são permeadas por acontecimentos marcantes, mas eles também se referem às experiências adquiridas em cursos de capacitação oferecidos pelo Tribunal Regional do Trabalho, identificam e reconhecem as interações e aprendizados no grupo, falam dos eventos que contribuíram para minimizar as dificuldades da carreira e indicar caminhos no enfrentamento dos desafios:

Lembro-me de uma dinâmica ocorrida no Hotel Fazenda (refere-se ao curso promovido pelo TRT) com os oficiais de justiça, onde tivemos a oportunidade de passar um dia praticando as atividades em grupo, possibilitando maior conhecimento de si mesmo e do outro. Interagindo e aprendendo com os colegas ajudou muito naquele determinado momento. Analisando a complexidade da atividade entendo que requer além do conhecimento das ciências jurídicas, o domínio de outros ramos do conhecimento, como por exemplo, psicologia, serviço social, informática, sem perder de vista o humanismo (MATEUS, *idem*).

O espaço da formação inicial e continuada é vital para o servidor público, “na medida em que ele se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber”, como afirma Kuenzer (2009, p. 183). Em relação à formação e ao trabalho, Acácia Kuenzer (*idem*) considera a relação entre o trabalhador e o saber e entre a educação e o trabalho, afirmando que:

O saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma é a categoria que constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. [...] Ao mesmo tempo, as relações concretas de produção vão lhe ensinando a perceber sua condição de exploração e os modos de enfrentá-la. (KUENZER, 2009, p. 183)

Ao explicitarem as condições de trabalho e apresentarem às marcas deixadas pelas condições dos relacionamentos no âmbito da atividade, percebe-se a importância da formação

continuada tanto para o servidor e para o magistrado, quanto para a instituição como um todo, na medida em que se estabelecem outras formas de relacionamentos no trabalho, que lhes permitem mais autonomia e participação, e menos subordinação. Nesse sentido, Mateus (2009) ao narrar sobre a profissão, sublinha a relevância da atuação do oficial para a efetivação da Justiça.

Eu vejo uma profissão de alta relevância do judiciário, porque tem uma repercussão social grande, na medida em que é você quem vai efetivar a defesa civil da justiça. E a justiça entra num determinado caso pra equilibrar as forças da sociedade, e é você quem vai dar cumprimento dessa decisão. O seu papel se torna relevante, na medida em que é você que está realmente na linha de frente. Se você não tiver um bom conhecimento, um bom desprendimento pra fazer e coragem, o seu trabalho pode não surtir o efeito que deveria ter surtido pela decisão que foi tomada. Isso, oficial de uma forma geral, principalmente, na atual sociedade, onde o direito coletivo é muito forte, contra as arbitrariedades.

De acordo com Josso (2010),

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus sentimentos e os seus objetivos na base de uma reorientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que souber aproveitar, criar e explorar [...] (JOSSO, *idem*, p. 84).

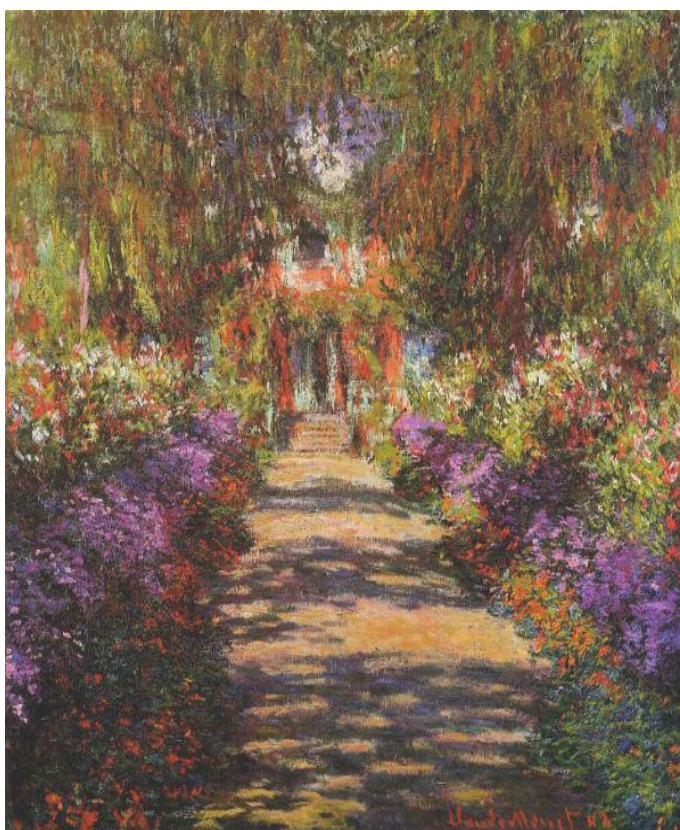
Nos processos de historicidade, reflexividade, reversibilidade, experiencialidade, dialogicidade e formabilidade que ocorreram no interior do grupo reflexivo, os participantes tornaram-se sujeitos da experiência pela tomada de consciência do seu próprio itinerário de vida, com vistas a uma compreensão de si e do outro, e do próprio trabalho. Nesse percurso de elaboração de narrativas autobiográficas, no grupo reflexivo, os oficiais de justiça puderam refletir sobre si e o outro, emocionar-se, contar, reviver, apreender, compreender, interpretar e transformar o vivido, num processo de apropriação de sua história e do seu próprio poder de

formação e transformação enquanto sujeito singular-plural, na perspectiva discutida pelos pioneiros do movimento das histórias de vida em formação.

Considero pertinente, reconhecer o impacto positivo do grupo reflexivo como uma prática socioeducativa introduzida na Escola Judicial, na formação profissional dos oficiais de justiça. No entanto, torna-se imprescindível continuar a investigação sobre a inserção do percurso biográfico no contexto de formação continuada de servidores e magistrados, assegurando as especificidades da formação numa perspectiva transformadora dos sujeitos comprometidos com a reflexão-ação-reflexão. Assim, retomo a narrativa de Alegria (2009) que constitui uma ilustração da experiência formadora no grupo reflexivo para concluir este capítulo:

Eu acho que a palavra que me vem à mente é o fortalecimento. Eu me sinto fortalecida nessa relação, poder estar refletindo. E eu não esperava como oficial nos encontrarmos, estarmos aqui juntos. Existe uma identificação das nossas lutas, que muitas vezes nem em casa a gente é compreendida, mas aqui, a gente se expõe e sabe da competência que tem. Sinto-me fortalecida!.  
(ALEGRIA, *idem*)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E O INÍCIO DE OUTROS ITINERÁRIOS



‘Une allée du jardin de Monet’ – Tradução Uma vista do jardim de Monet ,  
Claude Monet (1902)

*“Já vimos que a condição humana fundante da  
educação é precisamente a inconclusão de nosso  
ser histórico de que nos tornamos conscientes”.*  
(Paulo Freire)

É momento de tecer as últimas considerações, nesta tese, em torno de todo o percurso trilhado, em que procurei promover a articulação permanente entre narrativas, trabalho e formação. Foram muitas idas e vindas, estudando as narrativas autobiográficas e o grupo reflexivo como práticas socioeducativas, realizadas no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, como propostas inovadoras na formação continuada de servidores federais - Oficiais de justiça – Analista Judiciário, na Escola Judicial do TRT, em Natal. Sinto ter realizado uma caminhada longa que me possibilitou refletir, crescer, aprender, me emocionar e me tornar consciente de minha própria *incompletude* e da *inconclusão* desse caminhar, assim como afirma, na epígrafe, Paulo Freire.

Inserido num movimento de procura *esperançosa*, este estudo permitiu reconhecer e valorizar as experiências existenciais e profissionais, contadas e recontadas pelos oficiais de justiça no Ateliê, e sobre as quais realizaram um trabalho de coinvestimento no grupo reflexivo, o que lhes permitiu transformá-las em experiências formadoras e instauradoras de alargamento do conhecimento de si, do outro e do ambiente de trabalho profissional, na perspectiva da formação ao longo da vida.

Inicialmente e de modo tímido, introduzi neste estudo minhas reflexões autobiográficas e, progressivamente, fui me arriscando a situar o meu percurso acadêmico, intelectual e profissional em busca de melhor compreender como essas experiências e saberes adquiridos me aproximaram das histórias de vida em formação, do trabalho com o grupo e da interação com o outro numa perspectiva de respeito e de *amorosidade* que aprendi no meu diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Inspirada em seus ensinamentos sobre a formação do adulto, refleti, revivi, escolhi, selecionei, apaguei, refiz e descobri que a auto-organização da vida em texto é complexa, dinâmica e despretensiosamente inacabada. Desse modo, segui adiante no propósito de contextualizar as referências teóricas que me lançaram na pesquisa-formação por meio do método (auto)biográfico no meu próprio universo de trabalho, a Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, no Rio Grande do Norte, em Natal.

Dessa forma, ao lançar o projeto de pesquisa deste estudo, tencionava melhor compreender, mediante a construção de narrativas autobiográficas, realizadas em grupos reflexivos, nos encontros que denominamos de “Ateliê Biográfico de Formação Profissional”, a concepção de formação ao longo da vida como matriz da formação continuada do adulto. Encontrei amparo científico no movimento internacional das histórias de vida em formação tanto nas obras de seus pioneiros: Gaston Pineau (2001, 2003 2005, 2006), Pierre Dominicé (2006, 2008, 2010), Marie-Christine Josso (2004, 2006, 2010), António Nóvoa (2010), quanto

nos estudos da segunda geração de pesquisadores: Christine Delory-Momberger (2006, 2008, 2010) e Maria da Conceição Passeggi (2008, 2010, 2011a, 2011b) e Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006).

À medida que buscava o sentido do vivido no ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, deparava-me na análise das narrativas dos 09 (nove) oficiais de justiça, com saberes tácitos das práticas jurisdicionais, pouco valorizado pela academia, que emergiam de suas experiências do trabalho externo, realizado em sua prática cotidiana. Procurei reescrever essas narrativas autobiográficas, num esforço cognitivo-afetivo de quem busca dá sentido, cores e formas a historicidade daquelas experiências em efervescência. Nesse esforço de *interpretar a interpretação* que davam a esses saberes, buscava formas de sistematizar o que me estava sendo revelado a respeito desses saberes e dos oficiais de justiça como *sujeitos de experiência*. Considero como fundamental o que pude depreender dos estudos de Fritz Schütze sobre a entrevista narrativa e seus métodos de análise, pois seus trabalhos me auxiliaram na reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele (WELLER, 2010; BAUER e GASKELL, 2007).

Este estudo foi sendo conduzido na tentativa de responder basicamente a três questões de estudo: 1. *Quais os percursos de experiências e saberes compartilhados pelos Oficiais de justiça, Avaliadores Federais, no “Ateliê Biográfico de Formação Profissional”?* 2. *Como se caracteriza o grupo reflexivo enquanto prática socioeducativa em contexto de formação profissional?* 3. *Que contribuições as narrativas de si trazem para a formação ao longo da vida no contexto das práticas jurisdicionais??*

Em relação à primeira questão, as análises das narrativas, realizadas no Ateliê biográfico, fizeram emergir as aprendizagens informais adquiridas nas experiências existenciais na vida em família, na formação intelectual e profissional nos processos de inserção profissional e de suas relações com o trabalho ao longo da vida. O Ateliê biográfico configurou-se como espaço-tempo aberto à formação mediada pelo grupo e às atividades de investigação acadêmica. Posso confirmar, no final desta pesquisa, partir da experiência vivida no Ateliê na Escola Judicial e das análises do material empírico, que os grupos reflexivos constituíram com as narrativas autobiográficas modos exemplares de práticas socioeducativas, pois, foram geradores do coinvestimento dos participantes na reflexão sobre suas experiências, auxiliando-os a experimentarem possibilidades de narrar e refletir sobre cenas marcantes em suas vidas, sentir sua importância e atribuir sentido à prática jurisdicional.

No trabalho de biografização no grupo reflexivo, os participantes experimentaram os papéis de ator, autor, leitor e ouvinte, como artesãos que trabalham em conjunto numa mesma obra: as histórias de vida como arte de reinvenção de si. Nesse processo de reflexão coletiva, seus depoimentos, nos diálogos mantidos pelo grupo, revelam que se tornaram mais conscientes das experiências coletivas que caracterizam a sua categoria profissional e buscaram meios de transformar as condições de trabalho para projetarem novos itinerários. A iniciativa do evento intitulado “Sexta Dialogada” teve como objetivo promover e aprofundar o diálogo no interior do TRT, entre seus servidores, surgiu desse processo de conscientização e da percepção de si mesmos como sujeitos históricos, que agem em favor da qualidade do trabalho e da vida.

As figuras em espiral, às qual recorri em diferentes capítulos desta tese, ajudaram-me a simbolizar movimentos e tessituras, promovidos pelas narrativas autobiográficas dos participantes no grupo reflexivo, possibilitando o processo de reinvenção de si como sujeito singular-plural. Mas, os movimentos em espiral simbolizam, sobretudo, a expectativa de uma abertura dinâmica e contínua que prosseguirá para cada um de nós, que vivemos o trabalho conjunto de biografização, a magia do conhecimento de si mesmo como um exercício autopoietico.

Cada encontro foi realizado para permitir aos participantes que aprendessem sobre si, sobre os outros, sobre o cenário do trabalho e que pudessem, ao mesmo tempo, reconhecer os efeitos transformadores das autobiografias e das heterobiografias nas três dimensões formativas: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Assim, pude observar nas narrativas a aquisição de uma nova percepção de si, da própria história, da história dos outros, da relação de interação. Essas aprendizagens biográficas reafirmam a potencialidade dos oficiais de justiça se tornaram autores-atores-agentes de um poder-fazer e de um saber-fazer na coletividade.

Em cada etapa do Ateliê biográfico, aproximei-me da compreensão do processo reflexivo no grupo, observando as situações de interação nos espaços-tempos geradores de aprendizagens que partiram da vida, do saber da experiência e retornou a si mesmo como um novo conhecimento para a vida. Ficou evidente a dimensão formativa do “Ateliê Biográfico de formação profissional”, por meio da tomada da consciência histórica sobre o estatuto do saber experiencial, considerando a historicidade de cada um no processo de formação.

Diante das experiências adquiridas, ao longo da realização do “Ateliê biográfico de formação profissional”, foi possível identificar as dimensões epistemopolíticas deste espaço-tempo de construção de saberes e práticas no ambiente trabalho, rompendo com a

concepção da formação como transmissão de conteúdo e a reprodução técnica do fazer jurisdicional nos processos de formação continuada na Escola Judicial.

Como resultado das práticas socioeducativas do Ateliê, destaco ainda a organização da categoria dos oficiais de justiça, bem como o movimento que engendraram para realizar o “Encontro Nacional dos Oficiais de Justiça Avaliadores Federais”, no ano de 2011, promovendo um amplo debate acerca das condições de saúde e educação para melhorias das atividades judicantes. Além disso, elaboraram e encaminharam a “Carta de Natal” às autoridades competentes como forma de assegurarem uma política de formação continuada no trabalho, na perspectiva de reabilitar a dimensão histórica do sujeito e reconhecer os saberes da experiência para a transformação de si, do outro e das práticas do trabalho.

Convém insistir sobre os relatos e diálogos dos oficiais de justiça no grupo, em que ressaltam as lições e experiências de vida no cenário familiar e como eles consideram o quanto influenciaram na decisão das escolhas profissionais. Essas aprendizagens informais, trazidas do contexto familiar, foram narradas e partilhadas como momentos de interação intensa no grupo, tais como, por exemplo, a perda precoce de membros da família, os relacionamentos com o pai e com a mãe, foram apresentados como marcados por emoções e sentimentos múltiplos de vivências estruturantes de si. Os participantes atribuíram uma importância significativa para a construção de valores no interior das relações familiares, destacaram a aprendizagem acerca do respeito, da responsabilidade, da honestidade, da amorosidade e que foram acolhidas pelo grupo, gerando temáticas de debate entre os participantes.

Além das memórias revisitadas e compartilhadas a partir das narrativas no espaço-tempo da família, os oficiais refletiram sobre suas experiências do percurso estudantil e os espaços de aprendizagem não-formal, que ultrapassaram os muros da escola, da dedicação aos estudos, da motivação pela leitura, das experiências do trabalho, da disciplina e do esforço empreendido em busca da superação das condições econômicas existentes, da realização do sonho de ser profissional e adquirir a independência e estabilidade financeira.

Em relação às narrativas do trabalho, após a aprovação no concurso público para o cargo do oficial de justiça, o ingresso na carreira foi marcado por lembranças de aprendizagens a partir da própria prática profissional. Os oficiais de justiça refletiram no coletivo sobre suas condições de trabalho no início da carreira e identificaram os saberes advindos das relações com o ‘outro’ na prática jurisdicional. Assim, aprenderam no cotidiano



da execução de mandados, alguns adquiriram o conhecimento com os próprios colegas, com os executantes, com os executados e com os magistrados.

As narrativas biográficas foram revelando que a formação se faz ao longo da vida. Ela é propiciada pela prática profissional, na medida em que ao ingressarem na carreira funcional aprendem a desenvolver as atribuições do cargo com os próprios colegas servidores durante suas atividades jurisdicionais.

Os oficiais de justiça narraram as experiências de dificuldades no cargo e refletiram sobre a imagem da profissão e seus efeitos sobre a identidade profissional da categoria e o pertencimento ao sistema judiciário. Eles puderam refletir e ressignificar em suas narrativas, oral e escrita, a dimensão social do cargo que afeta a imagem do oficial de justiça na sociedade e na instituição. A construção dos saberes a partir da reflexão do próprio trabalho no grupo proporcionou a abertura para apreender, compreender e transformar as relações de trabalho, o modo de atuação e as condições das práticas jurisdicionais.

Nos discursos empreendidos pelos oficiais de justiça no Ateliê biográfico, eles também tiraram lições tanto dos momentos de conflito que vivem na execução dos mandados, quanto dos momentos de tensão na relação com os servidores e magistrados. Das experiências sofridas e experienciadas na prática jurisdicional, destacaram-se àquelas que mobilizaram o sentimento de solidariedade e humanidade, principalmente as que estavam direcionadas para a relação com os jurisdicionados.

Assim, as práticas de reflexão sobre si e o outro se apresentaram como espaços de compreensão sobre o ser profissional, numa perspectiva de busca da identidade do oficial de justiça, do fortalecimento da interação do grupo como categoria profissional e do seu papel como mediador no processo judicial e entre as partes e o magistrado, sem perder de vista a condição humana dos sujeitos.

Nesse entrelaçamento de percursos e de saberes compartilhados pelos oficiais de justiça no “Ateliê biográfico de formação profissional”, os participantes foram adquirindo confiança para falar de si, segurança na interação afetiva entre eles, que lhes permitiam narrar, refletir, compartilhar, tomar consciência e transformar o vivido de suas práticas profissionais. Assim, entendo que chegaram a compreender e a reconhecer o sentido das relações que se estabeleceram entre narrativa autobiográfica, trabalho e formação.

No que concerne à segunda pergunta, “Como se configura o grupo reflexivo enquanto prática socioeducativa em contexto de formação profissional?” As tessituras das histórias de vida revelaram a dinâmica formativa das narrativas de si no grupo reflexivo. Cada participante da pesquisa ao seu modo encontrou o seu lugar na história coletiva, definindo

suas próprias marcas, sentidos e significações que desencadearam o processo emancipatório de conscientização.

Assim, emergiu nas narrativas dos próprios participantes no grupo reflexivo, as seis categorias, definidas como *experientialidade*, *dialogicidade*, *reflexividade*, *historicidade*, *reversibilidade* e *formabilidade*. Essas *categorias* foram apreendidas como traços intrínsecos relativos ao espaço-tempo do grupo reflexivo, e se apresentaram como processos interligados que emergiram nos processos de formação dos oficiais de justiça, promovidos pelas narrativas compartilhadas no grupo.

Essas categorias remetem à subjetividade de quem narra, ou à coletividade de narradores, implicados como sujeitos da experiência no projeto comum de auto(trans)formação, de emancipação, de autonomização como ser sócio-histórico. A interação entre essas seis categorias expressam os movimentos de tessituras da auto(trans)formação nos grupos reflexivos

A *historicidade* foi concebida como a capacidade dos participantes da pesquisa contar o vivido, atribuir um sentido e apreender seus processos formativos ao longo da vida, a exemplo do que ocorreu durante todo o Ateliê. Assim, constatei que os oficiais de justiça ao se apropriarem do seu processo de formação foram gradativamente assumindo-se como autor de sua história, proporcionando uma força ao pensar e ao agir o que permitiu a abertura de diálogos entre os envolvidos na prática judicante em busca de melhorias para a sua atuação profissional.

O reconhecimento progressivo dos participantes desta pesquisa das diferentes experiências profissionais e pessoais, compartilhadas no grupo, por meio do trabalho reflexivo sobre eles mesmos e sobre o outro, permitiu depreender a *experientialidade* como uma das categorias promovidas pela socialização das narrativas no grupo reflexivo, o que desenvolve nos participantes a capacidade de expandir o sentido e o aprendizado do vivido.

A *dialogicidade* no grupo reflexivo revelou a capacidade dos oficiais de justiça para criar e se reinventarem no diálogo com outros participantes. Os processos de *dialogicidade* assumiram o lugar de construção no coletivo das experiências, valores, sentimentos, desejos, emoções. A importância das interações entre pares no espaço-tempo de formação favoreceu e consolidou a reflexão sobre a imagem profissional entre pessoas da mesma categoria. O cuidado e a *amorosidade* que eles expressaram pela profissão no exercício da atividade jurisdicional ultrapassam a execução de mandados, auxiliam o processo coletivo de reflexão-ação. Ao mesmo tempo, os oficiais ao rememorarem suas experiências

tornaram-se mais sensíveis às disfunções nas relações de trabalho as quais afetam o conviver, o fazer, o conhecer e o ser.

A categoria da *reflexividade* emergiu da constatação em suas narrativas e da interação no grupo reflexivo da capacidade de os participantes se voltarem para a prática da autorreflexão, da autointerpretação das experiências a partir do diálogo consigo mesmo e com o outro. Os oficiais de justiça, na pesquisa, apresentaram o processo de *reflexividade autobiográfica*, mobilizados pela tomada de consciência dos saberes adquiridos ao longo da vida. A *reflexividade* mobilizou narrativas das experiências em torno de situações das relações de trabalho, da relação entre a autoridade do magistrado e a participação do oficial de justiça no processo judicial, projetando caminhos norteadores para melhoria dos relacionamentos e das atividades judicantes.

Outra categoria que emergiu das narrativas e das interações no grupo reflexivo no “Ateliê biográfico de formação profissional” foi a *reversibilidade* na dimensão autopoiética das narrativas de si como prática de formação. A *reversibilidade* corresponde ao efeito reversivo da linguagem e se reporta à possibilidade dos participantes do grupo atribuir um outro sentido ao vivido. Os oficiais de justiça nesta pesquisa tomaram consciência da condição de sujeitos históricos e sociais e descobriram seus processos formativos adquiridos em diversos espaços e tempos com o outro ao longo da vida.

Quanto à *formabilidade*, observei nas narrativas a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva dos participantes da pesquisa com sua historicidade, mediante a reflexividade sobre sua experiência em processos dialógicos e de investimento no processo de formação. Pela atividade autobiográfica, os oficiais de justiça foram percebendo a formação ao longo da vida pela elucidação propiciada pela narrativa, na construção de uma imagem de si como profissional e pessoa no coletivo no que puderam apreender pela atividade biográfica, compreendendo aqui a autobiografia e a heterobiografia.

A proposta de implementar o grupo reflexivo como um dispositivo de formação profissional em Escola Judicial vem ao encontro da nova política de formação continuada dos servidores do Poder Judiciário, mas ainda representa um grande desafio. Tal desafio está presente na cultura de celeridade e de aperfeiçoamento que predomina no interior das instituições.

Conforme revelado nas narrativas biográficas, os oficiais de justiça apontam que o grupo reflexivo é um importante dispositivo de formação continuada ao permitir a reflexão e o diálogo entre os participantes. Dessa forma, pude observar que os participantes ao narrarem

a sua história de vida no coletivo, tornaram-se mais sensíveis e perceptivos ao que se passou, ampliando o processo de reinvenção de si mesmo, (trans)formando-se e se autoformando na e pela narrativa biográfica no coletivo, como sugere Passeggi (2011a)

Em relação à última pergunta, observei as valiosas contribuições que as narrativas biográficas trouxeram ao oficial de justiça nos grupos reflexivos em Escola Judicial. Destaco como primeira contribuição a possibilidade de observar como se constitui o *sujeito da experiência*, que reúne o *sujeito epistêmico* e o *sujeito empírico* que coexiste em cada um, no esforço reflexivo de se tornar o autor de sua história ao compartilhar suas experiências no grupo.

No decorrer do “Ateliê biográfico de formação profissional”, os oficiais de justiça foram se envolvendo e se apropriando de si mesmos como sujeitos da experiência, descobrindo as aproximações entre os saberes da experiência e os saberes ‘formais’ para o desempenho da prática profissional. Gradativamente, perceberam a importância de contar o vivido e de atribuir sentido às experiências por meio de suas narrativas compartilhadas no grupo.

Ao refletirem sobre a formação profissional e o trabalho no Judiciário, os oficiais de justiça colocaram à mostra questões referentes aos saberes e às práticas que ultrapassavam o cumprimento da execução de mandados e avançavam na direção da busca do sentido da autonomização e da sensibilidade profissional de quem faz de sua atividade diária no Judiciário uma fonte de construção permanente de si mesmo, de sua relação com o trabalho, com o outro e o mundo em que vive.

As narrativas autobiográficas também favoreceram a formação de uma perspectiva coletiva da organização da categoria para refletir, questionar, narrar, dialogar, ressignificar o vivido, atribuir um sentido e construir novos saberes.

O grupo continuou se interpelando e dialogando sobre seu papel para cumprir o mandado, mas ao mesmo tempo refletindo sobre as condições de suas atividades e de seu fazer que transcende a dimensão técnica, não podendo portanto tão somente serem assumidas como cumprimento a prescrições estabelecidas por outros. Como se pode perceber grupo reflexivo criou um espaço de escuta sensível e de partilha dos saberes e das práticas laborais que implicam outras atitudes como possibilidades formativas, construídas com base nas interlocuções e na socialização das experiências, mediante o processo coletivo de reflexão. Desse modo, o grupo reflexivo colaborou para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, aprendentes, auxiliando-os na formação e na percepção de si mesmo como cidadão reflexivo,

autônomo, crítico, capaz de viver e conviver, participando e interagindo num mundo em permanente mudança e evolução.

Considero, contudo, que a utilização do “Ateliê biográfico de formação profissional” e do grupo reflexivo como dispositivos de formação continuada, em Escola Judicial, requerem um planejamento interativo e dialógico, que indique definições claras do que se espera, além de constantes aproximações e ajustes. Dessa maneira, essas práticas socioeducativas não podem levar em conta somente o produto (resultado das tarefas), mas principalmente o processo (o que ocorre no caminho), considerando-se a dinâmica interativa do ‘Ateliê biográfico de formação profissional’, como um empreendimento de pesquisa-ação-formação.

Assim, este estudo confirma a **tese** de que a reflexão conduzida por servidores em grupos reflexivos, mediante as narrativas de suas experiências de vida, favorece à formação profissional, por lhes permitir melhor entrever os vínculos que articulam sua formação ao trabalho profissional. As narrativas autobiográficas, partilhadas no grupo reflexivo, revelaram a possibilidade de se entender os processos formativos a partir da análise do que é considerado como experiência formadora por cada participante e pelo grupo. O processo de contar permitiu, não somente compreender o que revelam as narrativas na prática formativa, como foi mais adiante na projeção do funcionamento do grupo reflexivo para produção de sentido da experiência e do Ateliê como espaço-tempo propício para partilhar, refletir e ressignificar o vivido. Nas palavras do oficial de justiça, Dreyfys (2009), “Este trabalho de auto-reflexão leva-me a ressignificar minha existência, iluminando meu trajeto, libertando-me de dicotomias ideológicas, entraves culturais [...]”

Sem poder por um ponto final neste estudo, que me parece agora indicar novos começos, posso afirmar que na articulação e interação das vozes dos participantes no grupo, fui seduzida pelas experiências de conversação, escrita e leitura nos grupos reflexivos como práticas socioeducativas realizadas no “Ateliê biográfico de formação profissional”, concebido como espaço-tempo aberto às experiências formadoras, contribuindo para impulsionar novas relações consigo mesmo, com o outro e o trabalho, bem como fazer emergir o projeto de si profissional na condição de sujeito singular-plural, co-partícipe no processo de ressignificar, mediante a reflexividade autobiográfica, e de forma permanente, a vida e o trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ACKER, M.Teresa Viana Van, SILVA, Rosemeire Reis da, GOMES, Marineide de Oliveira. **Ateliê biográfico de projeto na formação de professores**: uma perspectiva emancipatória. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Natal, Educação e Justiça Social. Natal: ANPED, 2011.
- ALEGRIA. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan/abr. 2006.
- ALVES, Rubens. **Os Jardins Encantados**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/jardim.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. Paulus. São Paulo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Editora da UERJ: Rio de Janeiro, 2010.
- ARRUDA, Ângela. Subjetividades, mudanças e representações sociais. In: FURTADO, Odair e González Rey, Fernando L. (orgas). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas para encantar a vida**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Reeencantar a educação rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Ermantine Galvão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M./VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio, Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BAUER, Martin W., GASTKELL, George e ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: **Pesquisa Qualitativa como texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da Psicologia Simbólica. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Mágia e técnica, arte e prática**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*, v.1, 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERTAUX, D. **Narrativa de vida. A pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, Natal/RN: EDUFRRN, 2010.

BERTOLINI, MARILENE A. A. Sobre Educação: Diálogos. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: Vida e Obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina – A Dimensão Subjetiva dos fenômenos Sociais. In: BOCK, Ana Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina – **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica . São Paulo: Editora Cortez, 2009.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: um introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1984.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade:** Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 5. ed. 2003.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. De M.; AMADO, J. (orgs.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

Bosi, Ecléia. (2003). **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem. Textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988. BRASIL. Leis, etc. Decreto nº 1.232 de 30 de agosto de 1994: dispõe sobre a transferência regular de recursos do Fundo Nacional de Saúde para os Estados, municípios e Distrito Federal.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.9.394:** diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20 de dezembro. 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARRILHO, M. de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora:** vivências e escrita de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CASTRO, FRANCISCO CARLOS MARTINS DE. **Oficial de Justiça Avaliador:** cargo e desvio de função. MONOGRAFIA. Faculdade de Educação São Luiz. 2009.



CANDAU, Vera Maria. LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma nova didática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARÊS, L. C; TENTOR, S.B. **Ambientes de aprendizagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARR. W. e KEMMIS W. **Becoming critical education**: Knowledge and action research London and Philadelphia. The Palmer, 1986.

CARRILHO, M. de Fátima Pinheiro. **As Estratégias interativas do tutor no processo de reconstrução do memorial de formação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univesidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DpeA, 2002.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a Pesquisa (Auto)Biográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. 1 ed. Natal/RN; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008, v. 6, p. 25-43.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ (2005): **A pesquisa e seus fundamentos filosóficos**. (no prelo).

CHENÊ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mahias (org.). In NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. 226p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

CLOT, Yves. Entrevista. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC-SP, 20, 1 semestre. 2005, p. 155-160.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes. 2007.

DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**. Contribuições da Escola Dejouriana á Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. Tradução Maria Irene Stocco Betiol et al; 1 ed. 11 reim. São Paulo: Atlas, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. Tradução de José Carlos Eufrásio São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2003. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 02 mai/ago, 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação**. figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação).

\_\_\_\_\_. Àlbuns de fotos de família, trabalho de memórias e formação de si. In: VICENTINI, Paula Perin e ABRAÃO, Maria Helena. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. Editora Cultura Acadêmica. Série Artes de viver, conhecer e formar. São Paulo, 2010.

DESROCHE, Henri. **Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action**. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DE CONTI, Luciane. Abordagem narrativa em psicologia: articulações entre transmissão genealógica e narração da experiência de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de e GALLEGOS, Rita de Cássia (orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Série Artes de Viver, conhecer e formar).

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.345-358, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.) **(Auto)Biografia: Formação, Territórios e Saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008a, v. 2.

\_\_\_\_\_. O legado de Paulo Freire para a Pesquisa (Auto)Biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. 1 ed. Natal/RN; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008b, v. 6, p. 25-43.

\_\_\_\_\_. PREFÁCIO. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008c.

\_\_\_\_\_. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In NÓVOA, A.; FINGER, M, (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. 226p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

\_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a formação de adultos. In NÓVOA, A.; FINGER, M, (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

\_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In NÓVOA, A.; FINGER, M, (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. 226p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

DREYFYS. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

DUTRA, Elza. **A narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Pesquisa, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina. Fortaleza: UFC, 2007.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/RN: EDURN. São Paulo: Paulus, 2010.

FLEURI, R.M. **Educar, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FONSECA, João Cesar de Freitas. **Psicologia, educação profissional e subjetividade: análise do trabalho dos educadores e das políticas públicas a partir da clínica da atividade.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** Edições Loyola. 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Individuação, histórias de vida e formação. In: BARBOSA, Raquel L.L.; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Modos de narrar a vida:** cinema, fotografia, literatura e educação. Série Artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FURTADO, Odair. As dimensões subjetivas da realidade. Uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade do campo social. In: FURTADO, Odair e González Rey, Fernando L. (orgas). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

\_\_\_\_\_. **A questão da educação formal/não-formal.** Disponível em: <  
[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2012.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In COLL, Agustí Nicolau e outros. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: TRIOM, 2002

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar:** a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Wak. 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2005a) **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2005b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: González Rey, F. L. (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUSTIN, Miracy B.S., DIAS, Maria Tereza F. **(Re) Pensando a pesquisa jurídica:** teoria e prática. 2. ed. .rev., ampl., atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HELENA. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISRAEL. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação.** In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer, PortoAlegre: EDIPUCRS, 2010

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. **In: Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras.** PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Eggert; KUREK, Deonir Luís. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livros, 2009.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters e ROSA, Elisa Zaneratto. In: BOCK, Ana Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina – **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia.** Martins Fontes, 1993.

LARROSA, Jorge Bondía. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996a.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiencia e o saber da experiencia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 1-10, 1996b.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiencia e o saber da experiencia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social.** Os princípios Ontológicos do Ser Marx. São Paulo: LECH, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** Mimeo. 2003.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade.** São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATEUS. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy. 1995.

MATURANA, H.. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

MATURANA, Humberto e DE BEZEPKA. Sima Nisis. **Formação humana e capacitação**, 4. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom, HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Maria José Medeiros Dantas. **Olhares sobre a formação do professor de matemática**: imagem da profissão e escrita de si. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

MENDONÇA, Rita de Cássia Araujo Alves. **Um estudo da participação juvenil dos Programas de Saúde Sexual e Reprodutiva, em Natal/RN**. Dissertação apresentada para a conclusão do mestrado no Programa de pós-graduação de Psicologia. Natal/RN. UFRN. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação vivencial humanescente**: Política de formação para os servidores públicos federais na Escola Judicial. Anais do ENDIPE. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escritas Autobiográficas**: As narrativas de si como gênero textual. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. 6. 2011. UFRN. Natal- RN. Comunicação oral.

MENDONÇA, Rita de Cássia A.A.; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa Autobiográfica em Escola Judicial**: História de vida e formação. In: XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2011, Manaus. Anais do XX EPENN: Educação, culturas e diversidades. Manaus: Editora Valer. v. 02.

MENDONÇA, Rita de Cássia A.A.; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Récits autobiographique de formation professionnelle en École Judiciaire.** In : Colloque International "La recherche biographique aujourd'hui: enjeux et perspectives", 2011. Lille-França. Comunicação oral.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, SP: Editora Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITTAN, D.F.(org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO.1998.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Tradução de Eloa Jacobina- 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NANI. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação.** 2010. 167f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro/Ministério da Saúde, 1988.



NÓVOA, A.; FINGER, M, (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/RN: EDURN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M.C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E.C. **Pesquisa (auto)biográfica. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p.203-218.

PASSEGGI, M.C.. A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: Portal do Envelhecimento, Espaço memória, 2007. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm>> Acesso em: 10 abr. 2010.

PASSEGGI, M.C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008a, p. 103-132.

PASSEGGI, M.C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. N. (Org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008b, p. 43-59.

PASSEGGI, M. C., BARBOSA, T.M.N., CAMARA, S.X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E.C; PASSEGGI, M. C.(Org.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008c, p. 57-89.

PASSEGGI, M. C. . Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008d, v. 500, p. 27-42.

PASSEGGI, M.C. Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica : da experiência sensível à experiência formadora. In : PERES, L.M.V. ; EGGERT,E ;KUREK, D.L. (Orgs.) **Essas coisas do imaginário...diferentes abordagens sobre as narrativas (auto)biográficas**, São Leopoldo: Oikos Editora ; Brasília: Liber Livro, 2009, p. 148-161.

PASSEGGI, M.C. Programa da disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED – UFRN, ministrada pela professora Maria da Conceição Passeggi, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição . Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, M.C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório, In: PASSEGGI e SILVA (Org.), **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em Educação. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátim e ATEM, Érica (orgs.). **Em torno da noção de alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011a.

PASSEGGI, Maria da Conceição . **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351> Acesso em: 10 maio. 2012

PENA, Selma Costa. **Histórias de leituras e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares**. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010.

PEREIRA, Patrícia Valéria Alkimin. **Uma contribuição ao estudo das emoções no trabalho: O caso dos oficiais de justiça Avaliadores do Judiciário Mineiro**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

PEREIRA, Patrícia Valéria Alkimin e ASSUNÇÃO, Ada Avila. **Trabalho e Emoção: O Caso dos Oficiais de Justiça**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2(1), São João Del Rey, fev/agos. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez , 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Edições Loyola. 2008.

PINEAU, Gaston & MICHELE, Marie. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montreal: Editions cooperatives Albert Saint-Martin, 1983.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A e FINGER, M. **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos, 1988.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das Ciências e da Técnicas de Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 327-348.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Trion, 2003. História de Vida e Triangulação Formativa.

PINEAU, Gaston. **Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar**. Saúde e Sociedade v.14, n.3, p.102-110, set-dez, 2005.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B, **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**, Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: UNEB; 2006, p. 41-59.

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

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/RN: EDURN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jena-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi – Natal, RN: edufn, 2012, 181 p. – (Pesquisa (auto) biográfica – Educação, Clássicos das histórias de vida).

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de**

**competências.** Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa, 2002, 646 páginas.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Editora Gradiva. 2005.

REGINALDO. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

REGO, Teresa Cristina . Processus de constitution de subjetivités et autobiografie: contributions de la perspective historico-culturelle. In: **Colloque International La Recherche Biographique Aujourd’Hui: Enjeux Et Perspectives**, 2011, Lille/Nouveau Siècle, França. Colloque International La Recherche Biographique Aujourd’Hui: Enjeux Et Perspectives, 2011, v. 1. p. 13-14.

REGO, T. C. ; AQUINO, J. G. ; OLIVEIRA, M. K. de . Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C.. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 269-286.

REGO, T. C. . **Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades.** 1a. ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2003.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa.** Tradução: Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, Tomo I, 1994 (original publicado em 1983).

RIO GRANDE DO NORTE. Ato TRT-GP nº 256/2006. Natal, Rio grande do norte, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial.** Tribunal Regional do Trabalho 21. Região. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SARAH. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Associados, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SPINK, Maria Jane (org.). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, E.C; PASSEGGI, M. C.(Org.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-41.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ULISSES. Transcrição do Ateliê biográfico de formação profissional. Notas da pesquisadora. Pesquisa de Doutorado. PPGEd/UFRN, 2009.

UNIFESP, 2010. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cehfi/bmhv/index.php/o-que-e-historia-oral-de-vida>> Acesso em: 09 dez. 2010.

VASCONCELOS, Marcelo Moreira De; FREIRE, Neemias Ramos. **O cargo de oficial de justiça na estrutura do Judiciário Federal**. Monografia de conclusão do curso de Excelência em Gestão para Profissionais da Justiça. São Paulo: FGV, =2009.

VERGARA, S.C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: <<http://www.conamat.com.br/noticiaVisualizar.aspx?id=84>> Acesso em: 10 dez. 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freiras. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias Qualitativas na Educação: Teoria e Prática**. Brasília: [s.n.], 2009.

WELLER, Wivian. Tradições Hermenêuticas e Interacionistas na Pesquisa Qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. UNB. Disponível em: <  
<http://luizaugustopassos.com.br/wp-content/uploads/2010/05/Sch%C3%BCtze..pdf>> Acesso em: 10 dez. 2010.

**APÊNDICE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**ANEXO I** - Oficiala de Justiça é vítima de sequestro relâmpago”, matéria publicada no Jornal de Hoje, Natal, 11/09/2012.

**ANEXO II** - CARTA DE NATAL DOS OFICIAIS DE JUSTIÇA - 2011

**ANEXO III** - Conferência "Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho", proferida pelo Ministro Carlos Ayres de Britto, do Supremo Tribunal Federal - STF, durante o XIV Congresso Nacional de Magistrados da Justiça do Trabalho - CONAMAT, publicada no site do Conselho Nacional de Justiça, em 04/05/2008.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa referente à tese de doutorado, **Ateliê biográfico na formação profissional: grupo reflexivo como prática socioeducativa em Escola Judicial**, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd – UFRN e tem como objetivo geral analisar e compreender a o grupo reflexivo por meio das narrativas biográficas como dispositivo de prática socioeducativa em Escola Judicial. Esta pesquisa está sendo orientadora pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda Rita de Cássia Araújo Alves Mendonça. A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo para o senhor(a). Caso decida aceitar o convite, você será convidado(a) a participar do grupo reflexivo com o tema *Ateliê biográfico de Formação Profissional*. A sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, destacamos que este Ateliê proporcionará reviver as lembranças de alguns eventos referentes ao cotidiano da vida pessoal e profissional. Você terá o benefício direto na participação deste grupo reflexivo em relação à produção da sua autobiografia e reconstrução da trajetória profissional por meio das narrativas orais e escritas, contribuindo para a elaboração de novos saberes e novas práticas profissionais. Esperamos que este estudo contribua para analisar o grupo reflexivo como dispositivo de prática socioeducativa em Escola Judicial e para promover a formação profissional a partir das narrativas das experiências formadoras dos servidores públicos no cargo de Oficial de Justiça Avaliador Federal. O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes da pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a coordenadora da pesquisa a doutoranda **Rita de Cássia Araújo Alves Mendonça**, no telefone: 9984-8953.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Declaro que compreendi o objetivo desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

---

Participante

---

Rita de Cássia Araújo Alves Mendonça  
Coordenadora da Pesquisa



ANEXO I - Oficiala de Justiça é vítima de sequestro relâmpago”, matéria publicada no Jornal de Hoje, Natal, 11/09/2012.

6 O Jornal de HOJE Natal, 11 de setembro de 2012

> INSEGURANÇA PÚBLICA

## Oficiala de Justiça é vítima de sequestro relâmpago em Natal

Uma oficiala de justiça do Tribunal Regional do Trabalho no Rio Grande do Norte (TRT-RN) foi vítima de um sequestro-relâmpago na manhã de hoje, no bairro de Candelária, em Natal. A mulher havia acabado de estacionar o veículo na Avenida do Sol, quando foi abordada por dois homens armados, que a obrigaram a entrar no carro e saíram em disparada. Ela foi libertada minutos depois, nas proximidades da Ceasa.

Rejane Carvalho Bezerra disse que durante todo o tempo em que ficou em poder dos dois bandidos, eles diziam que só queriam o veículo, um Corolla prata, de placas MNR-0603/Natal, para "fazer um negócio ali". E que sempre diziam para que ela ficasse calma, tranquila, pois não a fariam mal.

"Apesar disso, fiquei com muito medo de que eles ficassem violentos, me agredissem ou fizessem outra coisa pior, já que estavam armados. Felizmente, depois de rodar uns 15

minutos comigo dentro do carro, me deixaram descer próximo à Avenida Capitão Mor-Gouveia. Foi quando pude ligar para a Polícia Militar e pedir socorro", falou a vítima.

Ela disse que no momento da abordagem, estava trabalhando e tinha estacionado o veículo próximo à residência onde iria entregar uma intimação judicial, quando foi abordada

pelos dois homens armados. "Eles levaram ainda minha bolsa com objetos pessoais, minha aliança de casamento e os dois celulares. Só me devolveram

os documentos de identificação", afirmou Rejane.

Ela registrou queixa do roubo do automóvel na Delegacia Especializada na Defesa da Propriedade de Veículos e Cargas (Deprov), no bairro de Lagoa Nova. Este já é o terceiro caso de violência envolvendo oficiais de justiça no Estado desde que o salário dos servidores do Poder Judiciário Federal passou a ser divulgado para a população.

**Já é o terceiro caso de violência envolvendo oficiais de Justiça no Estado desde que o salário dos servidores do Poder Judiciário Federal passou a ser divulgado**

## ANEXO II

**CARTA DE NATAL DOS OFICIAIS DE JUSTIÇA****IV ENCONTRO REGIONAL DE OFICIAIS DE  
JUSTIÇA AVALIADORES FEDERAIS – NORDESTE II****17 e 18 de junho de 2011****Realização: ASSOJAF/RN e FENASSOJAF****Carta de Natal**

Os oficiais de justiça e suas entidades representativas - FENASSOJAF, FOJEBRA, FENAJUD, ASSOJAF/RN, SINDOJUS/RN, ASSOJAF/PB, ASSOJAF/PE, ASSOJAF/CE, ASSOJAF/PI, ASSOJAF/MA, ASSOJAF/BA, ASSOJAF/SE, ASSOJAF/AM, ASSOJAF/PA, ASSOJAF/AP, ASSOJAF/MG, ASSOJAF/15, AOJUS/DF e ASSOJAF/RS, participantes do IV Encontro Regional de oficiais de justiça Avaliadores Federais - Nordeste II, reunidos por ocasião da realização deste evento, ocorrido na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, nos dias 17 e 18 de junho de 2011:

1. Considerando os constantes casos de violência praticados contra os oficiais de justiça, quando do cumprimento de mandados ou em razão de fazê-los, exigem a adoção de medidas que rechacem ou inibam estas práticas abomináveis contra o Poder Judiciário, bem como o comprometimento institucional no acompanhamento de procedimentos abertos para apuração e punição destes ilícitos;

2. Considerando que os oficiais de justiça realizam diligências perigosas ou em áreas de risco, propugnam pela disponibilização de equipamentos de proteção individual, bem como a criação de grupos de apoio aos oficiais de justiça, formados por profissionais da área de Segurança;

3. Considerando os riscos da atividade externa do oficial de justiça semelhantes aos da atividade policial, Ressaltam a importância de atuação do Poder Judiciário junto ao Congresso Nacional, no sentido de apoiar a inclusão dos oficiais de justiça no Projeto de Lei Complementar n.º 330/2006, que trata da Aposentadoria Especial dos Servidores Públicos da Área de Segurança;

4. Considerando que a existência crescente de doenças psicológicas das quais são vítimas os oficiais de justiça, decorrem das condições de trabalho enfrentadas no seu dia a dia e demandam medidas institucionais de prevenção e tratamento, ressaltam a importância da realização de exames periódicos dos oficiais de justiça, a fim de identificar e tratar patologias diversas;

5. Reconhecem os espaços de promoção à saúde, a exemplo dos trabalhos institucionais realizados pelas Psicólogas: Rosa Maria do Prado Oliveira, da Justiça Federal de São Paulo e Rita de Cássia Araújo Alves Mendonça, da Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região;

6. Objetivando minimizar o impacto psicológico nas pessoas envolvidas quando da realização de diligências de Busca e Apreensão de Menores ou de despejo, entre outras, propugnam pelo acompanhamento de equipe multidisciplinar de Psicólogo e/ou Assistente Social em tais diligências;

7. Considerando que atualmente as estatísticas do trabalho dos oficiais de justiça são baseadas exclusivamente na quantidade de mandados, sem levar em conta que o cumprimento de certos mandados demanda a realização de diversas diligências, propugnam que as referidas estatísticas registrem todas as diligências realizadas;

8. Em face do avanço de novas tecnologias já incorporadas ao Poder Judiciário, pleiteiam a capacitação e o aprimoramento técnico profissional dos oficiais de justiça, através de realização de cursos periódicos de atualização;

9. Manifestam interesse em fazer uso dos convênios destinados à identificação de endereços, localização e bloqueio do patrimônio de executados, tais como: BACEN-JUD, RENAJUD, DETRANS, INFOJUD, INFOSEG, SERPRO ou quaisquer outras ferramentas tecnológicas que possam dar maior celeridade processual;

10. Pleiteiam ao CNJ a edição de nova Resolução, no sentido de que seja exigido o curso superior de bacharelado em ciências jurídicas para ingresso na carreira de Oficial de Justiça;

11. Pleiteiam o porte de arma institucional;

12. Rechaçam a exigência de ponto eletrônico ou biométrico para controle da frequência dos oficiais de justiça, em razão da incompatibilidade com a atividade externa;

Natal (RN), 18 de junho de 2011.

## ANEXO III

### Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho

Ministro do STF emociona platéia com a conferência "Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho".

Uma conferência emocionou todos os congressistas do XIV Conamat. Com um auditório lotado, o Ministro Carlos Ayres de Britto proferiu, no dia 1º de maio, a palestra "Novo Humanismo e Nova Justiça do Trabalho".

Em um brilhante ensaio filosófico-prático, o ministro iniciou sua intervenção elogiando a celeridade da Justiça do Trabalho. "A efetividade da Justiça do Trabalho é sempre uma inspiração para nós que fazemos da atividade jurisdicional mais que um meio de vida, mas uma bela razão de viver", afirmou, citando Voltaire - "A mais bela de todas as vocações é a de ministrar a Justiça"

O ministro conclamou a todos, magistrados ou não, a um pensar dialético do Direito e da realidade. "Se o dogma não passar incólume ao nosso crivo de pensar e sentir as coisas devemos estilhaçá-lo; pois será um tabu a menos que se quebra", determinou, completando - "será um condicionamento a menos na nossa vida, nos possibilitando criar uma ambiência de boa vontade e tolerância", afirmou.

Ayres de Britto começou citando o filósofo grego Heráclito, que afirmou: "só o impermanente é permanente". O conferencista fez uma releitura do filósofo, concordando com o seu pensamento de que nada é engessado, tudo é dinâmico; e mencionou o que definiu como uma estrutura dicotômica. "Toda a vida é binária, bifronte; seja no mundo biopsíquico, seja de fora dele. Geral e particular, céu e terra, alegria e tristeza, otimismo e pessimismo, amor e ódio...", afirmou. Para o ministro, a vida é constituída da vibração de pares de opostos, liberando-se uma energia para o movimento "Se as coisas estão em movimento constante é porque elas se encontram, e nesse encontro todas as coisas dialogam, interagem e se modificam. Todo encontro é uma certeza de modificação das partes. Todo o real e todas as partes estão em constante mutabilidade", afirmou. A conclusão de Ayres de Britto é que a vida é perenemente e incessantemente atual, pois ela se modifica a todo o instante. "Se tudo muda, é porque o inédito acontece. É o novo que dá as cartas. E a vida se torna infinita.

Para Ayres de Britto, o tempo passou e a filosofia se comprovou também no plano da ciência e da física quântica; assim como a neurociência reafirma mais tarde com uma novidade - o observador atento desencadeia mudanças no objeto. "O sujeito cognoscente faz o objetivo cognoscivo. O que parecia ser exclusivo do mundo da natureza passa a ser também do mundo da cultura. Assim, o nosso mundo também se caracteriza pela infinitude", afirmou.

E o ministro lançou desafios para o pensar da magistratura - "É possível trazer para o mundo do Direito todas essas proposições? As normas do Direito se movimentam, dialogam, conversam? Há um princípio básico ente elas? Quando elas se cruzam interagem de modo a uma influenciar a outra? Uma interfere na antologia e na funcionalidade da outra? É possível dizer que o operador jurídico desencadeia no dispositivo uma reação inédita?"

Para o ministro, os questionamentos mexem com a estrutura racional e sentimental. E nem o cérebro humano escapa dessa binariedade. Para Ayres de Britto, o pensamento é todo o humanismo, que incorpora o sentimentalismo, em uma dualidade. "O mundo é feito de dualidades para que sejam percebidas, experimentadas e suplantadas", afirmou.

Segundo o ministro, o ponto de unidade entre o pensamento e o sentimento deve ser a consciência, realidade essa que deve ser aplicada à atividade judicante. "O magistrado para resolver um problema concreto deve ser lapidado pela consciência, com uma franja de normatividade que ele precisa, seguindo o seu senso de justiça. O sentimento não gosta do mundo das normas, e sim do mundo dos fatos; que nos catapulta para a vida", afirmou, conclamando a magistratura para também se abrir para a

sentimentalidade e a intuição. "Precisamos manejar os dois lados de nosso cérebro (racional e sentimental). Só assim resgataremos a nossa presteza. Não podemos estar mutilados, mas inteiros. Só a inteireza do ser humano é que permite que ele atinja o ápice, o clímax da consciência".

Ayres de Britto também pediu coragem! "Quem trabalha com o coração perde o sentido das coisas e se abre para as surpresas e o ineditismo da vida". Aqui, o ministro não deixou de falar de sua experiência pessoal: "Todas as vezes que eu me debrucei sobre um caso concreto, despertando para o holismo; sempre que fiz do sistema normativo um ponto de partida e não de chegada, sempre que disse para mim mesmo que o povo está muito certo em dizer que cada caso é um caso...) dormi tranquilo". E foi mais longe - "Não sou ácaro de processo, sou um ser de vida. Abro a janela do Direito para a vida".

Convido todos para que juntos projetemos um olhar para o Novo Humanismo, que não é mais racional; mas que incorpora um tônus de sentimentalidade de tudo que a gente faz e a gente vê, conclamou Ayres de Britto. "O humanismo que vejo novo para o Direito é esse que já não identifica a mente como sinônimo de humano. O humano é mais do que a inteligência, é o sentimento. Não podemos crucificar no ortodoxo da segurança jurídica o impulso da minha alma para o futuro, o avanço e o novo".

Fonte: [Site Oficial do Conselho Nacional de Justiça](#).