



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Para além dos muros da escola: os estudantes e a periferia

Thiago Freires

Bolseiro FCT PD/BD/105700/2014

**FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto**

Fátima Pereira

**FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto – FPCEUP**

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo central problematizar os processos envolvidos na elaboração e desenvolvimento de investigação empírica pautada pela abordagem narrativa. O trabalho de reflexão proposto vincula-se a uma investigação de doutoramento que se encontra em andamento, no âmbito das ciências da educação, cujo interesse primordial é compreender em profundidade os percursos de escolarização de jovens que frequentam a Escola Pública em contextos sensíveis. No entendimento de que a abordagem narrativa tem o potencial para se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico, estudantes do ensino secundário em dois países distintos, Brasil e Portugal, levantamos uma série de questões que podem ser determinantes do carácter constitutivo das informações a serem recolhidas. Assim, chamamos a atenção para os sentidos do trabalho biográfico e a sua essência colaborativa, refletimos sobre os cuidados que a seleção dos sujeitos exige e discutimos a possível emergência de vulnerabilidades na relação entre investigador e participantes. Em tom de conclusão, salientamos que a interpretação dos dados gerados exige um diálogo entre as diversas partes interessadas na investigação e referimos que o conhecimento emergente do desenvolvimento de narrativas biográficas sempre resulta de um trabalho de intervenção.



Palavras-chave: Narrativas biográficas, ética, voz, Escola Pública.

Introdução

O presente artigo promove um debate acerca do processo de elaboração e desenvolvimento de narrativas biográficas com a participação de sujeitos que vivem em contextos sensíveis. Este trabalho resulta de um exercício de reflexão pessoal acerca de uma investigação de doutoramento, que se encontra em andamento, no âmbito das Ciências da Educação. A tese em questão tem como objetivo principal refletir acerca dos sentidos da Escola e dos processos de escolarização para jovens que frequentam o ensino secundário em instituições públicas de regiões cujo desenvolvimento social é considerado baixo, segundo índices oficiais (IGE, 2004; PNDU, 2010).

O ensino secundário público desponta como cenário pertinente de nossa investigação, mas deverá emergir, especialmente, sob a representação que os próprios participantes fazem dele. O apreço que temos pelas juventudes está intrinsecamente associado com nosso interesse pelos processos de escolarização e, por isso, pela Escola. Tais entrelaçamentos se apresentam evidentes, uma vez que estamos assentes numa perspectiva interacionista, em que se pretende verificar de que modos se relacionam os sujeitos e os contextos, justificando, inclusive, o facto de que a instituição estará no foco das atenções em variados momentos. Compreender a escolaridade e os sentidos que ela pode imprimir na trajetória estudantil é também interpretar o que significa a Escola, seus valores, enquadramentos e diálogos com o meio.

No que toca ao aspeto do baixo desenvolvimento social e, por conseguinte, a sensibilidade referente aos espaços periféricos, lidamos com uma conceptualização que foge a meras questões de localização no espaço físico, isto é, preceitos puramente geográficos. A investigação versa sobre um conjunto de características de ordem micro e macro cuja permeabilidade permite incidir sobre a relação que se estabelece entre a periferia e um centro.

Primeiramente, vale dizer que o trabalho envolve dois contextos muito distintos, o Brasil e Portugal e, nisto, validamos a primeira noção macro de periferia, a mais tradicional, vinculada ao desenvolvimento económico (cf. Domingues, 1994; Heikkinen, 2001). Neste sentido, contemplamos Portugal sob o plano da semiperiferia, no entendimento de que o país contempla características que são de centro e outras típicas de periferia (Stoer e Araújo, 2000). No caso do Brasil, faz-se necessário reconhecer sua emergência no plano económico, mas sem perder de vista que a prosperidade financeira não coincidiu com a manutenção de uma sociedade igualitária, perspectivando um carácter periférico, sobretudo, no campo social (cf. Iosif, 2007). Do ponto de vista micro, interpretamos a noção de periferia sob a forma de subúrbio, especialmente aquele em que se nota um aparato desportivo, social e cultural marginalizado, na composição do que se reconhece como uma zona sensível (Van Zanten, 2001).

Do protagonismo da Escola, assim como Young (2007), convencemo-nos de que a instituição está dotada de funções específicas, de modo que capacita ou pode capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, de outra forma, não poderia ser



conseguido em casa ou na comunidade pela maioria deles. Segundo o autor, as escolas podem potencializar o papel cidadão dos jovens a partir de um *conhecimento poderoso*, aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Neste sentido, o autor corrobora seu argumento acerca da importância escolar, afirmando que o desejo por práticas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade está diretamente vinculado com a aquisição deste *conhecimento poderoso*, indisponível em outros contextos.

Esta concepção de que a Escola enquanto instituição promotora de formação é indispensável leva-nos ao encontro das perguntas que dão forma à investigação que conduzimos. Afinal, que especificidades encontramos na escolarização em contextos periféricos? O debate se guia pelo questionamento acerca da educação que é oferecida aos jovens de espaços mais desfavorecidos e como estes jovens se apropriam da escola no desenvolvimento de sua trajetória escolar. Posto de outra forma, indagamo-nos se a Escola continua a fazer sentido para os jovens que vivem em contextos vulneráveis e, em caso afirmativo, se isto terá relação com o facto de que continuam a frequentá-la, mesmo em condições desfavoráveis.

A fim de responder cientificamente a nossas perguntas, assentamos nosso trabalho num paradigma qualitativo, guiado pelos princípios dos estudos narrativos. Isto será condizente com o objetivo de conhecer em profundidade a história dos sujeitos que vivem em regiões caracterizadas como sensíveis, a fim de perceber o papel da educação pública em seus percursos. Não caímos no risco de assumir que o espaço (estrutura) condiciona os estudantes (agentes), mas antes, interessamo-nos pelo condicionamento recíproco, isto é, o reconhecimento de que o agente atua em um marco contextual que é um pressuposto importante para a compreensão de sua história (Ferrarotti, 2007). Assim, o que propomos a seguir é uma discussão acerca de como uma metodologia narrativa pode servir aos nossos propósitos, refletindo sobre questões referentes ao desenvolvimento da investigação, sobretudo, ligadas à relação a constituir com os participantes.

1 Narrar é intervir

O emprego da abordagem narrativa em estudos sobre a educação valoriza o reconhecimento e a aceitação de que o mundo é plural, uma qualidade em si própria constitutiva da existência (Bauman, 1999). De acordo com Bolívar (2014), o enfoque biográfico narrativo destaca as crises do positivismo e aponta para o chamado giro hermenêutico nas ciências sociais, de modo a se constituir enquanto uma perspectiva específica de investigação, que contém a sua própria credibilidade e reclama uma maneira distinta de fazer ciência dentro do paradigma qualitativo convencional. Para o autor, o biográfico narrativo vai se potencializando, a partir das novas dimensões do discurso e do texto, no enquadramento do que se denomina por giro narrativo. Assim, atribui-se relevância à discursividade do indivíduo e aos modos como os humanos vivenciam e dão significado ao mundo da vida, a partir da expressão da linguagem.



A escolha de uma metodologia narrativa implica o desejo de aprofundar o conhecimento e compreensão de um determinado assunto, a partir de informação pessoal detalhada sobre como as pessoas vieram a perceber ou experienciar situações que tomaram lugar em suas vidas (Goodson e Sikes, 2001). Neste mesmo sentido, Josselson (2007) afirma que a essência da abordagem narrativa terá que ver com o interesse do investigador em obter dados a partir da construção de uma relação profundamente humana, genuína, empática e de respeito com o participante de sua investigação.

Ao discutir as histórias de vida, Goodson e Sikes (2001) referem que há variadas formas de conduzir uma investigação segundo os princípios desta metodologia intrinsecamente ligada às formas narrativas. Para eles, cada projeto implica características e exigências próprias, fazendo com que o investigador precise refletir pontualmente na forma como poderá se articular ao trabalho proposto, geralmente, tornando-se capaz de reconhecer que traços do seu estilo pessoal devem ser explorados. Desta forma, esta metodologia seria difícil de ser lecionada porque remete a dinâmicas particulares e pessoais. Segundo os autores, o não reconhecimento das características essenciais para articulação entre investigador e metodologia, no entanto, resultam em falhas, sobretudo, devido a três fatores: dificuldade em interagir com os informantes, insensibilidade aos princípios fundamentais da metodologia, e impacto negativo na figura do informante.

Mas que traços devem ser realçados no trabalho com metodologias narrativas? Josselson (2007) refere que o investigador deve apresentar uma sensibilidade face a assuntos que possam ser stressantes para os informantes. Mais que isso, é crucial que o investigador detenha um mínimo de informação social e cultural do universo de onde vêm os seus participantes, que seja capaz de se relacionar e manter a postura de um bom ouvinte, jamais fazendo julgamentos, mas atento ao que se diz, respeitando o espaço emocional do participante, fazendo-lhes perceber empatia sem o ser emissor de valores. Goodson e Sikes (2001), por sua vez, ressaltam que, para além de ouvir, o investigador das metodologias narrativas deverá ser perspicaz, capaz de captar mais do que está sendo dito, o conteúdo latente. Para eles, é fundamental demonstrar interesse no conteúdo narrado e saber perguntar sem ameaçar, constranger. Até certo ponto, o investigador, dizem eles, deve ser o tipo de pessoa com quem se queira conversar.

Esta postura que advém de um comportamento de abertura e com forte caráter inter-relacional exige ainda que se perceba o investigador no seu papel central, isto é, sua função num trabalho de pesquisa é colher informações para aprofundar o conhecimento de uma área específica. O facto de se colocar na figura de um bom ouvinte poderá implicar, diz-nos Josselson (2007), no desejo por parte do participante de estabelecer uma relação que vai para além do trabalho académico, uma situação que requer cuidado e reafirmação por parte do investigador. Segundo a autora, toda entrevista, instrumento fundamental no trabalho de abordagem narrativa, é uma intervenção. O que se deve perceber, no entanto, é que diferente do ouvir terapêutico, este ouvir académico, digamos assim, coloca o entrevistado numa posição de especialista, sendo ele o promotor de sentido no trabalho daquele que investiga. Eticamente, esse reconhecimento implica não deixar os participantes se sentirem abandonados ou usados ao longo das investigações, algo que pode ser evitado mediante o constante lembrete da razão dos encontros entre investigador e participante.

Conscientes das implicações e exigências acima referidas, o nosso trabalho de investigação voltado para a compreensão em profundidade de aspetos sociais, institucionais, laborais, dentre outros, que colaboram para que os jovens permaneçam na



escola, assim como para a identificação das estratégias adotadas – ou a ausência de – pelos estudantes, a fim de responder a eminentes situações de vulnerabilidade, congrega o uso de metodologias narrativas, no reconhecimento de que as informações a que desejamos aceder exigem um contato proximal e aprofundado junto às histórias dos participantes. É um desejo que se alimenta de um trabalho baseado em processos de colaboração, mas que avalia cuidadosamente os sentidos e as consequências do desenvolvimento das relações no campo empírico.

Assumimos que a abordagem narrativa tem o potencial para se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico, estudantes do ensino secundário em dois países distintos, em contextos pouco desenvolvidos, no caso desta investigação. Para isso, o trabalho leva em consideração as perspectivas dos jovens, que constituem uma visão de mundo particular, com aspetos em comum, mas também com singularidades, de modo que nos fornece, ainda, informações sobre os contextos socio-históricos institucionais onde se enquadram a formação escolar, as relações familiares e os espaços que se ocupam no decorrer da vida (Fonseca, 2001).

Conforme aponta Lyons (2010), a abordagem narrativa se traduz num empreendimento científico, uma atividade fundamental da mente, constituindo-se de uma atividade reflexiva intencional em que a narrativa é simultaneamente uma história, uma forma de conhecimento, e um instrumento de pesquisa, de investigação. Para a autora, o poder da abordagem narrativa reside no facto de ela focar nas histórias que as pessoas contam acerca de suas vidas e em tudo que tange seus conflitos nos eixos da particularidade, ambiguidade e complexidade. É a partir destes eventos que se torna possível considerar as formas como estas pessoas lidam com a incerteza, num processo que nos permite interpretar como elas estabelecem relações de conhecimento e sentido. Nesse contexto, dentre outros desafios, devemos estar preparados para enfrentar a gestão da relação com os participantes em níveis contratuais implícitos e explícitos (Josselson, 2007), permanecer atentos ao respeito da dignidade dos envolvidos enquanto pessoa narrada e manter-nos convictos de que a colaboração proposta não se configure como mero eufemismo, perante a existência de hierarquias públicas. Estas são questões de suma importância porque narrar não é apenas relatar uma sequência de episódios, mas um exercício que convida investigadores e informantes a refletir e representar o modo como a espécie humana vai respondendo às condições culturais, políticas e históricas que a cerca (Goodson, 2013). Narrar, portanto, é sempre um ato de intervenção.

1.1 Sobre sujeitos e contextos: as periferias existem?

A investigação de doutoramento que origina esta reflexão versa sobre uma problemática claramente contextualizada no seu desenho empírico: as periferias. O tratamento conceptual dado ao termo periferia, como antes referido, combina uma série de características que não dialogam exclusivamente com o espaço geográfico, mas com um conjunto de lógicas que combinadas, em nível micro ou macro, designam uma região como periférica. Ainda assim, é a partir de índices oficiais acerca do desenvolvimento social que se escolhem, no Brasil e em Portugal, as escolas que servem de ponto de partida para o nosso trabalho empírico. Esta breve descrição do nosso desenho investigativo justifica e qualifica o facto de que os contextos importam e não podem ser menosprezados



ao longo da investigação. De facto, os participantes tornam-se elegíveis para este trabalho a partir da sua relação com um determinado espaço geográfico, ainda que não o percebamos enquanto condicionador de suas histórias. A questão que se levanta aqui terá que ver então com a forma como os contextos podem ser interpelados dentro da abordagem narrativa.

Bolívar (2014), ao discutir as histórias de vida, argumenta que não se deve trabalhar texto sem contexto, visto que é importante conjugar a história de vida às características contextuais do quadro histórico objetivo em que a história em foco se foi desenvolvendo. Sem uma compreensão das inter-relações entre estrutura contextual e agência, perde-se uma parte considerável dos sentidos que a história de vida pode apontar para. O autor entende que é preciso respeitar o carácter idiossincrático e singular (autobiográfico e pessoal) das histórias de vida, mas que este comportamento não pode invalidar as análises com profundidade contextual. É efetivamente importante que se estabeleçam relações entre as histórias narradas pelos sujeitos e a história social em que estas se circunscrevem. A esse respeito, Goodson e Sikes (2001) são categóricos em assumir que a ausência de um comentário contextual em questões relativas ao tempo e ao espaço levam os relatos de vida a permanecerem desligados das condições de sua construção social. Aliás, segundo estes autores, é na intersecção destas informações que passamos do relato de vida, um estágio inicial do processo de recolha de informações, para a história de vida.

A história de vida contém sempre uma interpretação de uma pessoa acerca de sua própria vida. Segundo Bolívar (2014), a transformação do relato de vida em história de vida exige uma camada adicional de interpretação que, por conseguinte, é uma das razões pelas quais a investigação sobre as histórias de vida deve ser entendida como interpretativa. Sobre esse carácter interpretativo, de modo muito semelhante, no quadro conceptual das questões relativas aos processos de escolarização, Charlot (2009) afirma que uma trajetória escolar deixa de ser um marco cronológico do estudante para se tornar uma história escolar, sempre que esta trajetória passa pelo crivo analítico do investigador. No caso da abordagem narrativa, note-se, uma outra discussão se coloca: a colaboração na interpretação da história. Muitas vezes, não caberá somente ao investigador interpretar, mas deverá ele contar com o respaldo dos participantes.

Uma eventual negação da comunicação entre os relatos e suas geografias sociais pode desembocar num apanhado de informações desconexas com as condições sociais e os processos históricos em que se desenvolveram (Bolívar, 2014). Por esta razão, Goodson (2003) sugere que a história de vida é sempre um relato triangulado, sendo um ponto da trípole da própria história, que se complementarà com o testemunho de outras pessoas, fontes documentais, transcrições ou arquivos relativos à vida em questão. O autor entende que a história de vida tem como função compreender padrões de relações sociais, construções e interações em que esta vida se encontra envolta, sendo que a ausência destas outras fontes implica na recolha de um relato e não de uma história.

Em nossa investigação, a questão do contexto poderá remeter para o dilema da pluralidade de concepções acerca dos espaços geográficos. Terão o investigador, os estudantes e os documentos, as mesmas versões acerca de periferia? Silva (2010) refere que um espaço periférico, muitas vezes, se reorganiza em micro estruturas, passando a exercer funções de centro. Se assim o é, será possível que os jovens convidados a narrar suas histórias silenciem o atributo de periferia a seus contextos, exigindo um novo olhar para a organização do quadro concetual e empírico da investigação. Nestas



circunstâncias, ao investigador caberá uma reflexão cuidadosa acerca da organização e divulgação de seus dados, para que assim não fique prejudicada a pluralidade das vozes que convidou a narrar e co-construir conhecimento acerca do fenómeno da escolarização em instituições públicas. A versão da história que uma investigação no seio dos estudos narrativos pode reportar é o que se apresenta a seguir.

1.2 O fim do silêncio: dar voz ou decodificar textos?

A negação de paradigmas científicos positivistas, que veio culminar com a instauração de formas epistemológicas antes marginalizadas e desacreditadas, permitiu que o conhecimento tomasse forma sob o signo do reconhecer e promoveu a passagem da figura do outro de objeto a sujeito (Santos, 2002). Assim toma lugar a abordagem narrativa, promovendo o reconhecimento de uma pluralidade de vozes e conferindo o ponto de vista dos eventos aos participantes que o vivem em primeira pessoa. Esta nova forma de ler e interpretar o mundo cientificamente, todavia, não emerge sem suscitar dilemas, dentre eles, o fundamento da autoria do texto.

Quando o trabalho de investigação envolve pessoas ou grupos que foram historicamente silenciados, convém estar atento para os motivos que levam estas pessoas a participar do estudo. Mais que isso, é preciso posicionar-se diante da interpretação que se fará dos dados resultantes do projeto de investigação. Josselson (2007) refere que um investigador reflexivo tomará o cuidado de certificar-se de que os participantes de sua investigação o fazem de livre e espontânea vontade, o que não estará sacramentado pela assinatura de um consentimento informado por si só. No caso de sujeitos institucionalizados ou em situação de vulnerabilidade, esta reflexão tem peso ainda maior.

Há questões éticas que se colocam diante do investigador desde o momento do convite para a participação no estudo. Goodson e Sikes (2001) propõem que, em alguns casos, a abertura completa e honesta do objeto de investigação podem comprometer o comportamento e os discursos dos participantes, ou mesmo afastá-los. Da mesma forma, Josselson (2007) aponta que a ética envolvida no processo de explicar a natureza e os propósitos do estudo deve ser balanceada com a necessidade de não atrair demasiada atenção para um fenómeno em particular que o trabalho visa compreender melhor. Como saída, a autora sugere explicitar-se o tema de maneira mais geral e ainda justifica a necessidade de alertar os participantes para uma possível mudança de foco ao longo da investigação. Assim, evita-se que os participantes venham a se frustrar com eventuais leituras futuras do material produzido.

Consideradas estas questões e partilhados os anseios entre as partes envolvidas no trabalho, é primordial chamar a atenção para a ideia de que a construção de um relato de investigação, nos moldes do texto narrativo, implica uma interpretação hermenêutica, sendo que cada parte adquire significado em função do todo, ao passo em que o relato como totalidade depende do significado de cada parte (Bolívar, 2014). E aqui se concentra uma indagação substancial. Que voz estará representada no relato de investigação? Uma resposta possível considera a questão dos objetivos da investigação. O controlo do processo interpretativo depende do propósito da investigação, que versa também sobre os



materiais recolhidos e a seleção da interpretação mais adequada ao tipo de material produzido (Chase, 1996 *apud.* Josselson, 2007).

De facto, quando se trata de trabalhos no âmbito das narrativas, os autores se dividem em dois grandes grupos, no que concerne os seus objetivos. O primeiro deles se alinha com o pressuposto de “dar voz” e o segundo conjuga um trabalho de decodificação dos textos produzidos com vistas a propiciar uma compreensão aprofundada dos conteúdos latentes (Josselson, 2007). Aqueles que pretendem dar voz se deparam com o dilema da representação precisa das experiências relatadas, enquanto que os investigadores interessados no conteúdo latente se deparam com a questão da autoridade interpretativa, isto é, o perigo dos participantes não se reconhecerem no texto expresso.

A respeito da natureza da metodologia das histórias de vida, Goodson e Sikes (2001) ressaltam que o processo de trabalho é sempre colaborativo. Segundo os autores, o historiador não pode proceder sem o parecer dos participantes e a crença de que o conteúdo narrado é verdadeiro. Todavia, deve-se perceber que trabalho conjunto não requer o apagamento de hierarquias. O reconhecimento de que o investigador pode dar voz ao informante por si só denuncia a relatividade hierárquica. Aliás, ressaltam Goodson e Sikes (*ibid.*), há inúmeras hierarquias sociais e pressupor o apagamento delas no nível investigativo é provavelmente irrealista.

O que parece importar no momento do relatório da investigação, portanto, é a tomada de posição. Em termos éticos, o estudo narrativo deve ser honestamente resoluto em assumir a reflexividade de seu investigador, delegando a si toda a responsabilidade do material produzido, sem deixar de explicitar as condições sob as quais o conhecimento foi gerado (Josselson, 2007). É tarefa do investigador destacar que história está a ser narrada, quais pontos de vista privilegiados e qual a posição final adotada diante da divulgação dos resultados (Goodson e Sikes, 2001).

No caso específico do nosso trabalho, entendemos que seria ético explicar aos jovens envolvidos qual a natureza do trabalho, ressaltando a nossa linha de pesquisa central, isto é, a escolarização em contextos em desenvolvimento. Preferimos não alinhar detalhes e interesses voltados para as ideias de vulnerabilidade, inclusive porque entendemos que os jovens podem não reconhecer ou mesmo vivenciar este caráter. No que tange a nossa postura enunciativa, lidamos com a ideia da epistemologia da escuta, permitindo protagonismo dos sujeitos em suas narrativas, mas assumimos pessoalmente a linha interpretativa do material. Não damos voz porque acreditamos que, às vezes, os silêncios não são reconhecidos pelos participantes e isto é informação importante para a análise. Nesta altura, ainda nos debatemos com a questão das releituras das histórias narradas para aprovação dos participantes.

Conclusão: conhecimento é poder

O conhecimento, a razão e a verdade não devem ser lidos como mero espelho que reflete a existência de um mundo. Mais que isso, estes elementos são construídos por meio de atos simbólicos dos seres humanos em relação ao mundo e às outras pessoas (Kamberelis e Dimiatridis, 2005). Neste sentido, compreendemos a abordagem narrativa como um possível ato simbólico em que os sujeitos que participam de uma investigação podem



(re)construir suas identidades e desvelar os processos que se alicerçam na sua relação com o mundo. As histórias de vida não são meras descrições das vidas das pessoas e do que aprenderam com ela. Os relatos em si mesmos e os modos como narram as vidas promovem um papel relevante na forma como as pessoas aprendem sobre suas próprias vidas (Bolívar, 2014).

O trabalho de investigação nos moldes da metodologia narrativa deve considerar que o conhecimento é poder, visto que saber algo sobre alguém coloca o investigador numa situação potencialmente poderosa (Goodson e Sikes, 2001). Por esta razão, eticamente há uma série de considerações a ponderar na relação que se desenvolve ao longo da construção colaborativa de narrativas. Se por um lado, o contrato explícito que diz respeito ao posicionamento do investigador face às suas questões de investigação e a abertura que lhes confere junto dos participantes pode ocasionar efeitos inesperados, por outro, é ainda menos controlável o contrato implícito, que vai se construindo no diálogo constante, a cada encontro, na partilha e na reciprocidade entre investigador e informante (Josselson, 2007). Portanto, a abertura e honestidade devem ser mais que contratuais, devem ser constantemente reatualizadas, assim como a investigação muitas vezes o é. Há perguntas que não podem ser respondidas *a priori*, mas discutir possibilidades é sempre melhor que o silêncio diante dos dilemas.

Da parte do investigador, é primordial (re)conhecer-se, identificar suas fantasias, preconceitos e horizontes de compreensão (*ibid.*) para que assim não pise inadvertidamente em terreno arenoso, potencializando sensibilidades que lá estão. Não basta que seja um bom ouvinte, atento, interessado e agradável para uma conversa (Goodson e Sike 2001), é fundamental que saiba dos seus limites para que na intimidade da relação com os participantes não desencadeie danos que poderiam ser previsíveis. Deve conhecer a cultura dos entrevistados (Josselson, 2007), mas não deve se confundir com eles porque será, em primeiro lugar, um mediador crucial da enunciação reflexiva, que poderá produzir a vida e configurar a identidade (Bolívar, 2014).

Narrar implica respeitar a si próprio, aos participantes e à comunidade académica. Enquanto o silenciar exige coerção, narrar exige intervenção e, por isso, cautela. Toda intervenção é um ato de coragem que deve estar fundamentado por uma reflexividade dialógica. Narrar é desenvolver conhecimento. Conhecimento é poder.



Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE*, 19(62), 711-734.

CHARLOT, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIEE /Livpsic.

DOMINGUES, A. (1994). (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, 1 (X, XI), 5-18.

FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.

FONSECA, L. P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e subjetividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.

GOODSON, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.

___ (2013). *Developing narrative theory. Life Histories and personal representation*. Londres: Routledge.

GOODSON, I. & SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Open University Press: New York.

HEIKKINEN, A. (2001). The transforming peripheries of vocational education: reflections from the case of Finland. *Journal of Education and Work*, 14(2), 226-250.

IOSIF, R. M. G. (2007). *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil*. Tese de doutoramento. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

JOSSIELSON, R. (2007). *The ethical attitude in narrative research*. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (537-566). Thousand Oaks: Sage.

KAMBERELIS, G. & DIMITRIADIS, G. (2005). *On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research*. Nova Iorque: Teachers College Press.

LYONS, N. (2010). Seeing into suspicion: weighing the probabilities of



contending narratives, developing as a narrative inquirer. *The Journal of Educational Research*, 103(103), 103-112.

SANTOS, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, S. M. (2010). *Da casa de juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R. & ARAÚJO, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L' école de la périphérie. Scolarité et ségrégation em banlieue*. Paris: PUF.

YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Fontes eletrónicas

IGE - Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2004). *Índice de desenvolvimento social. Concelhos de Portugal Continental (Portaria nº 200/2004 2ª Série de 4 de Fevereiro)*. Retirado em Junho 20, 2014 de http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/documentos/mapa.pdf

PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010). *Ranking IDHM Municípios 2010*. Retirado em Junho 20, 2014 de <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>



Abstract

The current paper aims at debating the processes involved in the development of empirical work on the grounds of narrative approach. The reflection is linked to an ongoing PhD research, from the educational sciences field, which main interest is related to the in depth comprehension of schooling trajectories of youths registered at Public Schools in sensitive areas. Assuming that the narrative approach has the potential to prompt data on a specific social group, secondary students from two different countries, Brazil and Portugal, we raise a few issues that can interfere directly with the nature of collected data. In this sense, we draw attention to the senses of biographical work and its collaborative aspect, reflect upon the participants' selection processes and debate the possible emergence of vulnerabilities regarding the relationship between researcher and participants. Our final considerations highlight that data interpretation demands a dialogue between different research stakeholders and take up biographical narratives' knowledge production as an act of intervention.

Keywords: Biographical narratives, ethics, voice, Public School.