PALAVRAS EM PROSA: escrevivendo histórias de vida e formação

Conceição Leal da Costa
Camila Aloisio Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Luiza Alves de Oliveira

ciep|ue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Conceição Leal da Costa
Camila Aloisio Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Luiza Alves de Oliveira

PALAVRAS EM PROSA:

escrevivendo histórias de vida e formação

FICHA TÉCNICA

Título:
Palavras em prosa: escrevivendo histórias de vida e formação

Autoras:
Conceição Leal da Costa; Camila Aloísio Alves; Ilane Ferreira Cavalcante;
Luiza Alves de Oliveira

Edição:
Universidade de Évora
© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
(CIEP | UE), 1. ª Edição, Évora, 2024 www.ciep.uevora.pt

Morada:
Colégio Pedro da Fonseca
Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora

Suporte à produção:
Hugo Rebelo

Design gráfico:
©mr-creative.net

Impressão e acabamento
VASP – DPS (Digital Printing Services)
Media Logistics Park, Quinta do Grajal, Venda Seca, 2739-511, Agualva-Cacém

ISBN
Suporte eletrónico: 978-972-778-347-2

Depósito legal:
535646/24

É expressamente proibido reproduzir, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, esta obra. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

ESCRE(VI)VER UM PREFÁCIO: UMA LEITURA AUTO(HETERO)BIOGRÁFICA DE ESCREVIVÊNCIAS DE HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Escrever um Prefácio
Ver um Prefácio
Viver um Prefácio
Escreviver um Prefácio

Quem disse que a escrita acadêmica não pode ser livre, leve e solta?

O livro de autoria das estimadas Conceição Leal da Costa, Camila Aloisio Alves, Ilane Ferreira Cavalcante e Luiza Alves de Oliveira é um poema, em que a leveza e sensibilidade da escrita e do escrito não obnubila a ciência séria, conduzida com consciência e zelo, justamente, quando se deseja que, em Educação, a ciência que criamos esteja implicada com a humana formação ao longo da vida.

Qual o caminho epistemo teórico metodológico escolhido pelas autoras para desenvolverem práticas formativas com esse desiderato? Partem, desde logo na apresentação denominada de "Apresentando escrevivências", do entendimento de que a *enunciação* é o elemento construtor da *palavra*, que significada e pronunciada conduz a novas palavras e significações que lhes dão vida. Por outro ou pelo mesmo lado, a palavra necessita do *ouvinte sensível* (JOSSO, 2002)[1] e *atento* (MARINAS, 2007)[2]

1 Josso, M-C. (2002). *Experiência de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
2 Marinas, J. M. (2007*). La escucha em la historia oral: palabra* dada. Madrid: Sintesis.

para que se transforme em *palavra dada* significativa e instituinte de novas palavras que sejam (re)significadas para quem as escuta ou lê. As autoras, igualmente, explicitam esse condicionante por elas denominado de *escuta ativa*. Costumo escrever que sem esse modo de escutar o outro, a enunciação não se torna significativa e, no limite, a palavra não se dá. A experiência vivida pelas autoras em curso de verão na Universidade de Évora, Portugal, denominado "Narrativas em Educação e Saúde: aprender a construir relações, saberes e práticas a partir das experiências vividas" que vêm realizando e realizaram produziu narrativas autobiográficas e heterobiográficas potentes que suscitam nossa escuta sensível, atenta e, portanto, ativa. É o caso desta primeira leitora e tenho a convicção de que as palavras que traduzem as trajetórias contidas nas histórias de vida e formação das autoras serão *palavras dadas* para leitoras e leitores que se seguirão.

Esse entendimento nasce da ideia de que as trajetórias de vida e formação que constituem esse livro são também *nossas histórias*; nos identificamos com elas em razão de que, por diferentes que sejam nossos caminhos, sempre há elementos que a pesquisa-formação séria desenvolvida pelas autoras, ao captar e compreender reflexivamente elementos de vida e formação das histórias narradas, apontaram dimensões diversificadas, mas também muitas outras cujas trajetórias as aproximaram, assim como nos aproximam como leitoras e leitores ao também lê-las reflexiva e compreensivamente.

O curso como descrito pelas professoras que o criaram e o conduziram, Conceição, portuguesa, e Camila, brasileira, teve um planejamento e um desenvolvimento cientificamente cuidadoso de acordo com os cânones do método (auto)biográfico, no caso o da pesquisa-formação, realizada mediante um ateliê biográfico, sem, no entanto, deixar de primar pela condução amorosa e agregadora do processo, razão pela qual traduzido em momentos narrativos de *si com o outro*, muito ricos, no caso das duas professoras brasileiras em pós-doutorado: Ilane e Luiza.

Percebo, nessa esteira, que os atos narrativos havidos nesse processo são resultantes da alteridade entre um *si* e um *outro*, Ilane e Luiza, mas também entre elas e o *outro* que as escutavam atenta, sensível e ativamente, Conceição e Camila, esse *outro* diferente das narradoras. Entendo que a *identidade narrativa* gestada pela narratividade de si em alteridade é o que proporciona essa identidade às professoras pelas narrativas que as aproximam, bem como por aquelas que as distanciam, mediante *síntese do heterogêneo* do narrado, desde que a *identidade do si*, dá-se, como entendo, pela explicitação da segunda dialética de Ricoeur (1991)[3], a da hermenêutica do si que trata da "segunda determinação da ipseidade pela via de sua dialética com a alteridade" (op.cit. 347), devido a que "a identidade-*ipse* emprega uma dialética complementar daquela de

3 Ricoeur, P. (1991*). O si mesmo como um outro*. Campinas: Papirus.

ipseidade e da mesmidade[4], isto é, a dialética do *si* e do *diverso do si*" (idem, p. 13)[5].

Nessa dialética, também me incluo, sou *o outro* diferente das narradoras dessa experiência, seja das narradoras das próprias histórias de vida – histórias autobiográficas – Ilane e Luiza, seja das narradoras do processo formativo havido no curso – histórias heterobiográficas [6] – Conceição e Camila. Posteriormente, haverá outros *outro*, leitores dessas histórias que, certamente, as apreciarão pela importância do conteúdo, pela beleza e sentido da própria *palavra* posta na *escrevivência*, pelas aprendizagens, pelas *identidades narrativas* gestadas nesses leitores, já que, tanto a primeira leitora como leitores que se seguem, ao lerem *sensível, atenta e ativamente* as histórias dessas narratividades contidas nesse pequenino grande livro[7], urdirão suas próprias narrativas a respeito, segundo referenciais que lhes são próprios como aqui estou a fazer. Serão histórias auto(hetero)biográficas, em meu entendimento![8]

Esse pequenino grande livro é composto, além do Prefácio, que muito me honra, das seguintes partes:

4 Primeira dialética da hermenêutica do si (ipseidade e mesmidade).
5 Destaques do autor.
6 Delory-Momberger, C. (2019). Hétérobiographie/hétérobiographisation. Em C. Delory-momberger (Org.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès.
7 Ao me convidarem as autoras o fizeram "para prefaciar nosso pequenino livro".
8 Abrahão, M. H. M. B. (2023). Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma Personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. *Linhas Críticas*, 29, e47664. https://doi.org/10.26512/lc29202347664.

Apresentando Escrevivências, Palavras em Histórias de Vida e Formação, A Palavra que se Fez Compreender, Escrevivendo a Vida de Duas Professoras-Pesquisadoras, Escrevivendo o Processo de Formação do Vivido e suas Reflexões, Finalizando Escrevivências.

Em "Apresentando Escrevivências", desde logo percebemos que a escrevivência do livro ocorreu em dois tempos: o tempo de semear e o tempo de colher. O primeiro, refere-se ao planejamento de uma Summer School internacional, ocorrida em julho de 2022, planejada e coordenada por Conceição e Camila, visando o desenvolvimento de uma atividade formativa que, em suas palavras, "objetivou juntar diferentes profissionais da educação e da saúde para, em comunidade, aprendermos a significar e valorizar a aprendizagem experiencial". Ilane e Luiza, brasileiras, participaram desse processo de formação. O segundo tempo representa um reencontro, em 2023, quando essas duas professoras iniciam o pós-doutoramento na Universidade de Évora/Portugal, sob supervisão das coordenadoras do curso. Nesse momento,

> nascia a semente do livro, a partir das experiências constitutivas das trajetórias docentes que começaram a ganhar forma por meio da atividade reflexiva inerente à abordagem narrativa mobilizada na formação que ali desenvolvíamos. No escopo do referido curso, as nossas histórias, que contaram sobre os nossos percursos formativos e profissionais, serviram de base para pensamento

> reflexivo com construção de conhecimento e, agora, também para a análise e interpretação das fontes narrativas que se produziram e se apresentam ao longo desta obra. Escrito a quatro mãos, este livro conta com a experiência de quem ofertou o curso e de quem o viveu de outra maneira, perfazendo as quatro autorias. Por isso, ao longo dos capítulos e de seus parágrafos, o leitor notará que a narração assume diferentes vozes com matizes diversas, o que não poderia ser diferente por tratar-se de uma produção que emerge de um projeto apenas possível porque foi realizado em equipa.

Sob o título "Palavras em Histórias de Vida e Formação**",** Conceição e Camila operam uma narrativa heterobiográfica mediante a qual registram em detalhes o consistente e potente caminho epistemo teórico metodológico que as norteou para o desenvolvimento do ateliê biográfico durante o curso de verão, de maneira clara, didática e, sobretudo, com uma narrativa escrevivida de forma leve que prende o leitor. Assim:

> O curso foi estruturado a partir de uma metodologia ativa, interativa, reflexiva e sistêmica, que buscou levar em conta as múltiplas dimensões do vivido, implicando-se com as diferentes realidades dos indivíduos e materializando, portanto, o compromisso ético da co-construção do fazer e do conhecimento.

Para tanto, dentre outras dimensões, fez-se necessária a memória do narrador, o que nos faz pensar em uma unicidade autobiográfica, não linear, no entanto, e sempre pronta a novas

significações e recomposições da narratividade, justamente porque realizada em alteridade e em tempos diferentes (Abrahão, 2004)[9], assim como descrevem as organizadoras:

> A memória, tanto social quanto individual, possui um caráter flutuante que não podemos evitar. A memória se organiza, então, ao ser ativada, a partir desses pontos relativamente invariáveis em que fatos, pessoas, eventos, lugares se transformaram em marcos individuais e significam, para além de sua existência, em constituintes da nossa identidade. A seleção desses marcos, evidentemente, é feita pelos atravessamentos com o que se deseja, com o que se almeja compreender ou rememorar no momento da constituição do relato, da narrativa, pelo momento em que se vive. Assim, a memória é construída e reconstruída, tal como a identidade individual ao longo do tempo.

Essas duas citações, evidenciam que a estrutura operacional do atelier biográfico foi pensada e realizada, dentre outras dimensões importantes, à luz de uma filosofia humanista de formação da pessoa durante toda a vida, considerando a relevância da ativação da memória, suscitada pela escuta atenta, sensível e ativa das narrativas das duas professoras em pós-doutoramento. Na citação supra, pode-se perceber a estreita ligação entre escuta, memória e identidade narrativa. Sem escuta atenta, sensível e ativa a memória não é acionada no sentido de

9 Abrahão, M.H.M.B. (2004). Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *A Aventura (Auto) Biográfica - Teoria e Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-224.

suscitar a palavra – narrativa autobiográfica – que, ao dar-se em alteridade mobiliza a *identidade ipse.*

Em "A Palavra que se Fez Compreender", podemos usufruir, mediante a narrativa de Ilane e Luiza, do processo de análise e interpretação das próprias narrativas, descrito ao leitor com detalhes, mas, igualmente, sem deixar de enfatizar essencialidades de sentido formativo, vivenciadas nesse processo, dando relevo às compreensões que emergiram do exercício interpretativo e analítico das narrativas construídas:

> Enquanto narradoras-leitoras-pesquisadoras, esse processo de interpretação e análise nos permitiu tomar consciência de nossos saberes tácitos, compreender a historicidade da nossa formação, reinventar representações de nós mesmas, dos outros e das coisas. Tal processo nos levou a identificar alguns pontos de aproximação nos dois percursos formativos narrados: a origem familiar; a formação inicial; a atuação profissional; a pós-graduação; a perspectiva de gênero; formação em devir. Contudo, alertamos que não estamos aqui apenas categorizando nosso exercício hermenêutico, mas discorrendo sobre sentidos de ser e estar docente em nossas vidas. Esses pontos se configuram mais como atalhos para organizar nosso esforço interpretativo e de escrita deste texto, uma vez que acreditamos que escrever é nos inserirmos no mundo com nossa própria vida, com nossa existência como professoras que estudam formação docente na perspectiva das histórias de vida.

Ilane e Luiza não só nos contam como realizaram a análise das próprias narrativas, mas também, vão além no título seguinte: nos dão a própria palavra – as narrativas ressignificadas nesse processo – acreditando em nossa leitura atenta, sensível e ativa. Esse presente leva o título de "Escrevivendo a vida de duas professoras-pesquisadoras".

Partindo do pressuposto de que a "escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida," as autoras coordenadoras entendem que :

> os relatos são de duas professoras que, em processo de formação, se debruçam sobre sua história de vida e refletem sobre seus processos. No entrecruzamento de relatos, as convergências as unem e elas refletem não apenas sobre o próprio dizer, mas sobre o dizer uma da outra.

Nesse trecho fica bem explicitada a identidade narrativa de um *eu* que, em alteridade, se entende na dimensão de um *si*, da qual anteriormente esta primeira leitora vinha chamando a atenção do leitor. É fantástico poder observar, na prática, essa determinação teórica: "Dizer *si* não é dizer *eu*. O *eu* se põe ou é deposto. O si está implicado a título reflexivo nas operações cuja análise precede a volta para ele próprio."[10] (Ricoeur, 1991, p. 30, grifos do autor).

Essa parte do texto é tão rica como as anteriores e traz preciosos entendimentos, dentre outras dimensões, em relação

10 Ricoeur, P. (1991). O si mesmo como um outro. Campinas: Papirus.

à profissionalidade docente, porém é ainda mais relevante ao elevar as próprias narrativas em um outro patamar: não mais narrativas em "bruto", mas retrabalhadas mediante uma meta-análise e transformadas em um novo texto – um metatexto – que, nesse processo, as transforma de narradoras de si em narradoras-leitoras-pesquisadoras de si. Essa metanoia também pode ser percebida na continuidade de nossa leitura.

Em **"**Escrevivendo o processo de formação e suas reflexões"**,** a meta-análise continua reverberando em compreensões potentes do processo experienciado porque vivido reflexivamente em alteridade, que destaco, porque reforça na prática e na compreensão das autoras que:

> Ao refletir sobre a experiência vivida, alguns aspectos sobressaem: a construção da narrativa de si, a ativação da memória, a partilha sobre a própria formação, a valorização das experiências constituintes da identidade profissional, as reflexões entre pares, as perspectivas e projeções de si para o futuro no diálogo com o outro. No processo de construção dessas narrativas, em cada momento enunciativo, houve um processo de negociação com o outro, a partir de critérios como aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade. Foi preciso aceitar o outro em suas especificidades, admitir a fala do outro e os seus recortes memorialistas, dar credibilidade a essa narrativa apesar de suas lacunas e recortes. Nessa experiência, ressaltamos a escrevivência, que representa uma escrita não só a partir da experiência, mas realizada no coletivo, caso da que aqui se apresenta. Foi preciso também voltar-se

> sobre si e, a partir da memória de si e do outro, desenvolver um olhar mais crítico-reflexivo sobre si, sobre o mundo, sobre o outro.

Esse desenvolvimento de uma identidade narrativa construída na alteridade do si com o dele diverso, não é nada fácil, como bem assinalado pelas autoras que souberam (re)construir-se na frutífera alteridade vivenciada com sabedoria por Ilane e Luiza, nessa potente experiência proporcionada por Conceição e Camila, primeiramente durante o ateliê biográfico e, posteriormente, mediante a possibilidade de um trabalho altamente reflexivo sobre essa experiência, bem como sobre as narrativas dela produzidas.

No início desse Prefácio parti do pressuposto de que na vida há o tempo de semear e o tempo de colher. A semeadura, no presente caso, resultou em uma colheita vital para compreendermos a real extensão dessa pesquisa, que não se cinge em semear e colher para si e para o outro; busca uma colheita para a sociedade, o que fica evidente no capítulo que encerra essas escrevivências.

Em "Finalizando Escrevivências" as autoras ratificam as aprendizagens havidas nesse trabalho conjunto de aprendizagens de si, com o *outro*: Ilane e Luiza; Conceição e Camila, as quatro colegas articuladas nessa experiência. Aprendizagens não somente do tempo presente, nem somente do tempo passado. Aprendizagens que, no âmbito da tridimensionalidade do tempo narrativo, aspiram ir além, em um porvir como desejam Conceição e Camila:

> Não há, nem haverá histórias similares a dessas professoras, mas elas emergem de um processo formativo e esse processo pode originar outras reflexões e outras reconstruções de si a partir de relatos. Nessas reflexões aqui apresentadas podem também refletir-se, como em espelho, outras mulheres e outras vivências, pois há sempre pontos convergentes que permitem dar a ver possibilidades a quem também sente a necessidade de pesquisar sobre a formação e os percursos formativos de professores; a quem também acredita que a palavra tem o poder de transformar e de fazer viver e reviver experiências; a quem também necessita de se recriar constantemente e às suas próprias práticas.

É necessário dizer mais? Sim! Desejo, na qualidade de primeira leitora e não sem antes agradecer sensibilizada às autoras, indicar a leitura desse maravilhoso *pequenino grande livro,* sobre o qual trouxe meu olhar auto(hetero)biográfico a meus pares, pesquisadoras e pesquisadores das narrativas autobiográficas, educadoras e educadores do nosso tempo e do futuro, interessados no devir de uma *humana educação para a vida toda.*

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Évora, 2023

SUMÁRIO

Apresentando Escrevivências.....17

Palavras em Histórias de Vida e Formação.....21

A Palavra que se fez compreender.....37

Escrevivendo a vida
de duas professoras-pesquisadoras.....45

Escrevivendo o processo de
formação vivido e suas reflexões.....73

Finalizando Escrevivências.....79

Referências.....83

APRESENTANDO ESCREVIVÊNCIAS

A word is dead
when it is said
some say

I say it just
begins to live
that day
(Emily Dickinson,
Selected poems,
2007)

A poetisa estadunidense Emily Dickinson reflete sobre a palavra lembrando que, para fazê-la viva, é preciso pronunciá-la. O enunciar representa o nascimento da palavra, que antes disso está morta, ou seja, in-significada.

E é de palavras enunciadas para dar forma a experiências e significá-las que este livro é feito. Palavras que expressam o vivido e que se colocam como sustentáculo para a construção de entendimentos e compreensões, os quais servem de alavanca para que novas palavras sejam pensadas e pronunciadas. As palavras nascem do trabalho e das trajetórias das quatro autoras, duas delas, professoras em processo de formação.

A ideia do livro emerge da experiência de um reencontro que se deu no contexto de um pós-doutoramento, na Universidade de Évora/Portugal, realizado no segundo semestre de 2023. O uso da palavra reencontro justifica-se, pois, meses antes do pós-doutoramento, o primeiro encontro deu-se no curso "Narrativas em Educação e Saúde: aprender a construir relações,

saberes e práticas a partir das experiências vividas", ofertado pelas professoras (e autoras) Conceição Leal da Costa e Camila Aloisio Alves no mês de julho de 2023. Nele, a semente deste livro nascia (ainda que na época não nos déssemos conta disso), a partir das experiências constitutivas da nossa trajetória docente que começaram a ganhar forma por meio da abordagem narrativa biográfica. No escopo do referido curso, as nossas histórias, que contam sobre os nossos percursos formativos e profissionais, servem de base para a reflexão e a análise desenvolvidas ao longo deste livro.

Escrito a quatro mãos, o livro também conta com a experiência de quem ofertou o curso, perfazendo as quatro autorias. Por isso, ao longo dos capítulos e de seus parágrafos, o leitor notará que a narração assume diferentes vozes, o que não poderia ser diferente em se tratando de um produto que emerge de um trabalho a quatro mãos, portanto, a quatro vozes.

Mulheres, lusófonas, professoras e pesquisadoras dedicadas aos estudos e à investigação de histórias de vida em formação são algumas das características que nos unem e que nos conduziram a viver momentos de encontro, de partilha e de aprendizado. Todavia, se o paradigma biográfico é o paradigma do singular-plural (Josso, 2004), é igualmente importante apresentarmos o que nos singulariza entre Brasil e Portugal. Entre as brasileiras, duas são originárias da região Sudeste e uma do Nordeste. Apesar do Sudeste ser uma região em comum, os caminhos foram distintos para Camila e Luiza. A primeira

psicóloga, com uma trajetória na Saúde Pública e na formação médica; a segunda educadora, com experiência em Letras e linguística. Ilane, oriunda da região Nordeste, aproxima-se de Luiza pela sua formação também em Letras português e inglês e seus estudos em linguagem. Do outro lado do oceano, Conceição construiu sua trajetória nas áreas de física e química e, posteriormente, em ciências da educação.

Da riqueza dessas singularidades, os encontros aconteceram. Se pudermos construir uma linha do tempo entre eles, diríamos que o encontro entre Camila e Conceição, anos antes do curso acontecer, de alguma forma privilegiou ou criou as condições de possibilidade para que o encontro entre Ilane e Luiza acontecesse em julho de 2023: fios que tecem a trama da vida e das trajetórias que ganham corpo a cada passo do caminho.

De maneira a permitir que se compreenda o pano de fundo desses encontros, no escopo deste livro, colocamos em relevo, primeiramente, a reflexão teórico-metodológica de Camila e Conceição acerca do processo de construção do curso, assim como os seus objetivos e as suas finalidades, os quais permitiram que as partilhas, reflexões e compreensões acontecessem, apesar das diferentes trajetórias dos participantes e dos distanciamentos geográficos que os recursos tecnológicos permitiram suplantar.

Em seguida, as trajetórias de Ilane e Luiza, que tomaram forma a partir do exercício narrativo construído ao longo do curso,

foram retomadas para que pudessem ser exploradas a fim de compreender suas semelhanças e diferenças na formação em Letras, na construção enquanto professoras de graduação e de pós-graduação, na busca por novas perspectivas profissionais, constituindo um processo de auto e hetero formação.

Este livro é, portanto, o resultado da continuidade da experiência de formação, dedicado a apreender não só as singularidades de cada trajetória, como também suas interseções e interrelações que dialogam com uma reflexão teórica e crítica a partir do que emerge das narrativas analisadas.

Pretende-se que o leitor seja levado não só a conhecer o dispositivo de formação, como também seus produtos: as narrativas e os aprendizados que se associam a elas uma vez que compreendemos que a vida se escreve na vivência coletiva, assim se escreve sobre o mundo, as pessoas, as coisas e sobre nós mesmos, tal como nas escrevivências de Conceição Evaristo (2017).

PALAVRAS EM HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

> Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.
> Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
> É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo.
> É um rio.
> Corre-me nas mãos, agora molhadas.
> Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem.
> Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o próprio corpo do rio.
>
> (José Saramago.
> Protopoema In Provavelmente alegria, 1985)

O fio da memória vai sendo puxado ao longo de cada texto. Não só por meio de narrativas que se cruzam e de reflexões que se constituem, mas em função da necessidade de amparar com olhar teórico-metodológico as experiências para delas constituir o todo/rio que configura este livro.

Diante da tarefa de escrever sobre as bases teóricas e metodológicas que sustentaram a criação e a implementação do curso "Narrativas em Educação e Saúde: aprender a construir relações, saberes e práticas a partir das experiências vividas" em um livro que possui um caráter tanto acadêmico, quanto literário, permitimo-nos começar a contar a parte da história que não cabe nos artigos e capítulos científicos. Neles, vemos apenas o

produto de um trabalho, que quando escrito a muitas mãos, não torna visíveis os elos entre os autores, a história por trás do trabalho que os fez chegar até aquele produto.

Portanto, com licença poética, deixamos que a folha acolha uma síntese do filme que corre diante dos nossos olhos. Esse filme começa mais precisamente em fevereiro de 2018, momento em que nos encontramos no Congresso da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa).

Ainda que pontual, esse encontro deixou uma semente que começou a germinar alguns meses depois, em um novo encontro, já em um café em Paris. Ali, as nossas trajetórias começaram a se entrelaçar e, ao longo das quase 3 horas que passamos juntas, descobrimos os muitos elos que nos conectavam e que permitiam conferir sentido a toda conversa e a todas as possibilidades de colaboração que começamos a vislumbrar. Ainda que as nossas trajetórias tivessem passado por caminhos bastante distintos no Brasil e em Portugal – na saúde e na educação, em hospitais e em salas de aula, diante do adoecimento e em processos de aprendizagem – e que por toda vida, até aquele momento, um oceano tivesse nos separado, nossas buscas tinham a força de unir continentes.

Mobilizadas por essa força, pouco a pouco, as sementes germinadas deram frutos ao longo dos anos: artigos, conferências, participações em congressos, organizações de

seminários, cursos, ateliês regados por muita troca, partilha, reflexão e apoio. Se profissionalmente as realizações foram-se evidenciando, pessoalmente, a amizade, sem dúvida, consolidou-se e foi enriquecendo a nossa trajetória. Traçando um paralelo com o título deste capítulo, as experiências que vivemos juntas nos permitiu aprender e, desse aprendizado, relações, saberes e práticas ganharam um sentido tanto profissional, quanto pessoal.

E foi por esses caminhos que nasceu o curso que inspirou a proposição e a realização deste livro. Nascido de um convite feito em março de 2022, o curso foi idealizado para compor a oferta de formações de verão da Universidade de Évora. Inicialmente pensado para ser presencial, as circunstâncias da época fizeram com que ele se realizasse de forma híbrida: presencial e à distância, o que se revelou uma solução mais democrática, pois permitiu reunir um grupo de participantes brasileiros, portugueses e espanhóis.

Mas antes de descrevê-lo em seus detalhes, cabe adentrar no que objetivamos através dele, partindo da busca por levar os participantes a entenderem as experiências de vida como fonte de aprendizado e de construção de saberes e formas de agir junto com o público com o qual trabalham nos campos da educação e/ou da saúde, i.e., alunos, estudantes, famílias, pacientes e acompanhantes. Assumimos como premissa que esse público atendido e/ou acompanhado é portador de uma história que é fonte de um aprendizado experiencial, que se

constitui ao longo de uma trajetória de vida. Na tessitura desses aprendizados, estão os encontros com os profissionais de saúde e de educação, os quais podem ser tanto produtores de silenciamento das diferentes vozes que coexistem nas práticas nesses campos, quanto alavancas de transformações das relações de formação e cuidado, fazendo emergir o aprendizado co-construído.

Essa premissa, somada à experiência de trabalho acumulada com a abordagem narrativa biográfica (Leal da Costa, 2018; Leal da Costa, Biscaia e Parra, 2018; Passeggi et. al., 2022; Leal da Costa, Alves e Breton, no prelo), direcionou as escolhas epistemológicas para a concepção de um curso assentado na referida abordagem (Breton, 2020; Delory-Momberger, 2009, 2008, 2006, 2005; Dominicé, 2000; Pineau e Legrand, 2014), por meio da qual é possível compreender o processo de gênese social dos indivíduos a partir das experiências vividas e das formas de integrá-las e de aprender com elas em interação com o espaço social.

Para conduzir os participantes a desenvolverem um olhar capaz de apreender essa forma de compreensão, o caminho que escolhemos não foi puramente instrumental, ou seja, de fornecer ferramentas a serem dominadas para uso nos contextos de trabalho, sem implicação dos efeitos que isso produz sobre o sujeito que passa a usá-las e sobre os outros que se tornam beneficiários dela. Nossa escolha foi, sobretudo, ética e política, na medida em que partimos do princípio de que o sujeito que

aprende e age a partir do conhecimento adquirido não está dissociado do sujeito que sente e se afeta. Portanto, implicar o sujeito através da sua história de vida no processo de aprendizagem é propiciar a ele um encontro consigo mesmo, que abre portas para uma compreensão de si estruturada em uma perspectiva interpretativa que articula as dimensões pessoais e sociais da vida. Com isso, permitimos que um processo de (re)conhecimento de si seja colocado em curso, por meio do qual a implicação do sujeito, em suas formas de ser, agir e estar, tornam-se matéria-prima da construção da relação com o outro.

As narrativas foram, portanto, o suporte e o meio de trabalho ao longo dos encontros a fim de levar os participantes a vivenciarem uma experiência formativa assentada no retorno sobre si, sobre as vivências que, por meio das palavras, dão forma à trajetória pessoal e profissional, de onde emergem aprendizados experienciais (Breton, 2020, 2021; Passeggi, 2021). As palavras foram, portanto, o elo dos participantes consigo mesmos e com os colegas, a palavra permeada pela experiência é também a origem das narrativas que se desenvolvem.

Na esteira das reflexões propostas por Larrosa, as palavras são potentes mecanismos de subjetivação que não apenas constroem sentidos, mas criam realidades, pois é por meio das palavras que constituímos nosso pensamento sobre nós mesmos, sobre as coisas e sobre o mundo: “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos

coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco" (Larrosa, 2002, p. 20).

Seguindo essa linha, o ser humano é um ser de linguagem, ou seja, um ser constituído de palavras. É por meio delas que damos sentido ao que somos, ao que nos acontece, ao que nos rodeia e ao que nos atravessa, ou seja, ao que nos constitui enquanto sujeitos e à nossa identidade. Também com/nas/pelas palavras pensamos a experiência como base da pesquisa narrativa (Connelly e Clandinin, 2015), uma vez que é na materialização da experiência pela(s) palavra(s) que nos apoiamos para narrar.

A palavra é signo e, portanto, carrega em si a possibilidade de representar os aspectos contextuais em que é utilizada, em que é dita, em que é escrita. Sob essa perspectiva ela não é, nem pode ser neutra, pois está permeada pelos sentidos que se cruzam nos momentos de construção comunicativa.

> A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (Bakhtin; Volochinov, 1986, p. 36).

A palavra/discurso para Bakhtin e Volochinov (1986) está sempre permeada pelas situações concretas de emissão, portanto, em um contexto ideológico preciso. No caso dos discursos analisados neste trabalho, o contexto é exatamente o

processo de rememoração da formação profissional na docência e os aspectos que marcaram essa trajetória profissional. Se a palavra, para os autores, está intrinsecamente ligada às relações sociais por meio desses contextos precisos de comunicação, vale lembrar que os discursos de enunciador e co-enunciador se cruzam, um interferindo na construção do outro, estimulando a percepção de aspectos de similaridade e de diferença.

Bruner (1991), em seu interessante ensaio *The narrative construction of reality*, nos lembra que somos seres constituídos pela linguagem e, portanto, nosso acesso ao mundo e à realidade se dá por meio dela. Nesse processo, diz ele, o instrumento mais elaborado para nossa compreensão do mundo é a narrativa:

> [...] we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative-stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual's level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors (Bruner, 1991, p. 4).

Compreende-se, pois, que a narrativa, para o autor, é a forma por meio da qual organizamos nossas experiências e nossa memória, incluindo as razões que nos levam a fazer ou não fazer algumas coisas são constituídas de forma narrativa, e essas estruturas são também permeadas pelas relações que estabelecemos com os outros. Sob essa perspectiva, o afloramento das experiências do passado se combina com os sentidos do presente e constroem sempre novas narrativas, mesmo permeadas pelos eventos da memória.

Orlandi (1999) afirma que a memória é sempre mediada pelo esquecimento, é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas. O que está fora da memória em cada momento, no entanto, não foi totalmente esquecido, fica metaforizado, deixa vestígios que estabelecem relações com as fronteiras dos sentidos construídos pelas novas narrativas que se constituem.

Para Pollak (1992), há acontecimentos, personagens e lugares que representam marcos em nossas memórias, ou pontos relativamente invariáveis voltados para certos períodos ou certos fatos da vida. Segundo o autor, "o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização" (Pollak, 1992, p.203).

A memória, tanto social quanto individual, possui um caráter flutuante que não podemos evitar. A memória se organiza, então, ao ser ativada, a partir desses pontos relativamente invariáveis em que fatos, pessoas, eventos, lugares se transformaram em marcos individuais e significam, para além de sua existência, em constituintes da nossa identidade. A seleção desses marcos, evidentemente, é feita pelos atravessamentos com o que se deseja, com o que se almeja compreender ou rememorar no momento da constituição do relato, da narrativa, pelo momento em que se vive. Assim, a memória é construída e reconstruída, tal como a identidade individual ao longo do tempo.

A partir da seleção e da organização desses marcos, podemos afirmar que a memória tem uma íntima ligação com a identidade. Se tomarmos identidade como a imagem que temos de nós mesmos, há que se reconhecer que nos transformamos e que essa transformação atravessa nossa consciência sobre nós mesmos, ainda que se leve em consideração as fronteiras físicas (corpo), as fronteiras sociais (grupos, comunidades, coletivos), a continuidade dentro do tempo, no sentido físico, mas também na perspectiva psicológica. Assim, as narrativas memorialistas são construídas também sob essa percepção da mudança. E assim como elas, as identidades se constituem em processo, em constante busca de compreender a si e ao mundo.

Como afirma Ricoeur (1996, p. 394), o ato de narrar implica "ser-no-mundo". Em outras palavras, "[...] ser no/com o tempo e o mundo remete aos modos como ocupamos os espaços, como nos relacionamos enquanto sociedade, mas também como habitamos a Terra." (Oliveira et al., 2023, p. 09).

Hall (2006) nos lembra que assumimos diferentes identidades em diferentes momentos, pois ela se constitui na busca e compreensão do que somos em cada fase de vida e experiência e a partir daquilo que vivemos individual e coletivamente. As marcas de nossa identidade são elementos da trajetória de nossa individualidade, enquanto sujeitos no mundo e na relação com o outro. Esse diálogo é atravessado por nossa cultura, constituído pela linguagem e articulado com a experiencia coletiva, em comunidade.

Nesse processo de compreender a si mesmo e o mundo, narrar é despertar a memória, como se a mítica Mnemósine, mãe das musas, evocasse a presentificação de nossas experiências como forma de revelar e conhecer o que (ainda) não sabemos. Assim, o jogo imagético entre o mítico e o significado da palavra memória nos remete à ação de recordar como resgate de um momento originário para torná-lo eterno em outros contextos. Também narrar é contar a experiência, recordar e resgatar a memória, ora fazendo escolhas e produzindo outros sentidos, ora sentindo-se impelido por contextos e interações a (re)atualizar o que não havia sido conscientemente percebido/sentido antes.

Nesse sentido, o curso pretendeu contemplar os processos e as modalidades pelas quais a prática narrativa biográfica mobiliza a memória e participa tanto da expressão em palavras dos conteúdos da experiência, quanto da compreensão de dimensões formativas da experiência (Breton, 2021).

Para tanto, o curso tomou forma de um ateliê biográfico, desenvolvido por meio do exercício de grupo reflexivo conforme proposto por Passeggi (2011), seguindo seus sete princípios: liberdade na escolha de narrar a partir da proposta realizada; conviviabilidade como base de uma atitude de simpatia/empatia com o outro; confidencialidade diante do que for dito pelos indivíduos ao longo do processo; autenticidade na construção de narrativas autênticas a partir de suas memórias; direito à autoria uma vez que os participantes têm o direito de manter consigo suas narrativas; formação do formador, visto que são formadores

que também passaram/passam pelo processo de construção de narrativas autobiográficas e contratualização, ou seja, o compromisso assumido entre os partícipes do processo. Promoveu-se com isso um processo de reflexão sobre as narrativas de si e do outro que desencadeia uma transformação.

O curso foi estruturado a partir uma metodologia ativa, interativa, reflexiva e sistêmica, que buscou levar em conta as múltiplas dimensões do vivido, implicando-se com as diferentes realidades dos indivíduos e materializando, portanto, o compromisso ético da co-construção do fazer e do conhecimento.

Realizado ao longo de quatro sessões, totalizando 16h, realizadas no mês de julho de 2022, o curso organizou-se da seguinte maneira:

Tabela 1
Organização do curso segundo número de sessões e seus objetivos

Sessão	Objetivo	Metodologia
Abertura e introdução	Apresentar os participantes e as formadoras; Fundamentar a formação a partir dos seus objetivos, da sua metodologia e dos seus critérios avaliativos do curso; Fundamentar a formação em diálogo com a Profa. Dra. Maria da Conceiçã o Passeggi (UFRN; UNICID) e sua conferência intitulada "Experiência vivida, narração e auto(trans)formação".	Expositiva Discussão e debate
Aprender a construir relações através das narrativas	Solicitar as narrativas dos participantes a partir da questão disparadora "Gostaria que me contasse como a sua trajetória profissional se construiu"; Construir vínculos por meio do acolhimento, da escuta ativa e da empatia; Captar os efeitos perlocutórios e heterobiográficos inscritos no exercício narrativo.	Introspetiva por meio do retorno sobre si para construção narrativa e interativa com a organização de duplas de trabalho e momentos de discussão em grupo
A narrativa e os aprendizados experienciais nela inscritos	Aprender a identificar os aprendizados experienciais inscritos nas narrativas	Introspetiva com momentos de trabalho individual; Interativa com a retomada das duplas de trabalho e momentos de discussão em grupo
As narrativas como estudo de caso	Aprender a interpretar as narrativas e a construir uma devolutiva	Introspetiva com momentos de trabalho individual; Interativa com a retomada das duplas de trabalho e momentos de discussão em grupo

Fonte: Leal da Costa e Alves.

Ao longo dos encontros, a dimensão dialógica da formação foi ganhando forma e desencadeando um processo de tomada de consciência acerca de um conjunto de elementos que participaram dos aprendizados experienciais dos participantes: forças sociais, recursos mobilizados, rede de apoio, pessoas e lugares singulares, entre outros. Debruçando-se sobre esses elementos e ordenando-os narrativamente (Pineau e Legrand, 2014), foi desencadeado um processo percepção e de apropriação das interfaces entre as esferas da vida e da profissão, que permite (re)construir sentidos a fim de (re)integrá-los ao arsenal biográfico.

O curso, em sua dimensão introspectiva, levou os participantes a fazerem um retorno sobre o vivido a fim de dar forma à trajetória profissional construída por meio da narrativa oral. Por meio desse exercício, cada um pôde (re)encontrar as experiências marcantes, constitutivas de suas trajetórias, que trazidas à linguagem criam e recriam sentidos. Nesse nível do trabalho, buscamos propiciar aos participantes um momento que se assenta em uma tripla perspectiva: reflexiva, formativa e acional (Pineau, 2005; Passeggi, 2016). Ou seja, a reflexão que se desencadeia no momento de voltar-se para si é sucedida pela ação de encontrar palavras para expressar o vivido, o que permite (re)descobrir forças, recursos e meios mobilizados para se construir no curso de uma vida.

Em sua dimensão interativa, materializada a partir do acolhimento da história do outro, da escuta e do exercício da

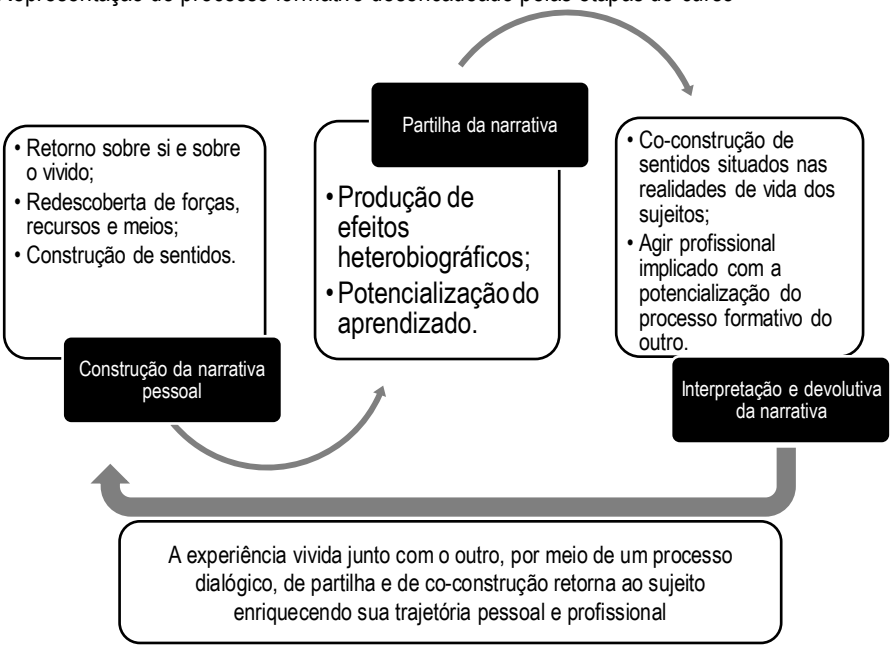
empatia, o curso procurou explorar a tridimensionalidade da formação experiencial: autoformativa, heteroformativa e ecoformativa (Pineau, 2014). A importância de permitir que essa tridimensionalidade seja posta a operar está na interação contida na dimensão do eu que se forma por meio do vivido (autoformação) e que cria, com a sua força, um campo dialético de tensões entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação) sobre si (Pineau, 2014). Sob essa perspectiva, ao interagir dialogicamente com o outro, em um contexto de sigilo, construção de vínculo e de confiança, o sujeito pode aprender com a diversidade do vivido, encontrar convergências e divergências e (re)construir sentidos, o que tem como efeito a produção de pertencimento, de entendimento e de acolhimento.

Tomando consciência desse processo formativo, pode-se interrogar as formas de ser, estar e agir consigo, com o outro e estar no mundo a fim de romper com lógicas de dominação, de subjugação, de silenciamento e distanciamento. Ou seja, o agir, que produz relações pautadas na alteridade, na compreensão, no acolhimento, na humanização e no cuidado, está fortemente imbricado com a consciência que cada indivíduo constrói acerca do seu processo formativo ao longo da vida e do papel do outro e do meio em si mesmo.

Dessa maneira, chegar à etapa de aprendizado da interpretação narrativa a partir de algumas chaves de interpretação fornecidas aos participantes, cujo propósito foi de

ajudá-los a captar a diacronia, a cronologia e a configuração da narrativa dos colegas (construção de sentido realizado pelo narrador a partir das associações estabelecidas entre os fatos na narrativa), veio a ser o produto de um processo de construção de sentidos, de vínculos e de entendimentos mútuos. A produção da devolutiva, colocando em relevo os aspectos e as transformações que carrilaram com a aprendizagem experiencial na trajetória de cada participante foi, por consequência, um exercício voltado para potencializar o processo formativo de cada um.

Figura 1
Representação do processo formativo desencadeado pelas etapas do curso



Fonte: Leal da Costa e Alves.

Enquanto professoras do curso, nosso papel ao longo desse processo foi triplo: mediadoras em relação ao que foi

previsto trabalhar em cada dia; organizadoras dos subgrupos, animadoras das discussões; produtoras de sínteses e interpretações partilhadas com os participantes.

Ao final do curso, foi solicitado aos participantes a elaboração de um texto livre e individual sobre a experiência, cujo objetivo foi levá-los a colocar em relevo os efeitos e sentidos do processo formativo em seus momentos: de narração, de análise e interpretação da narrativa do colega, sua devolutiva e também do exercício analítico e compreensivo em relação a narrativa pessoal.

Do conjunto de encontros, reflexões, partilhas e produtos promovidos pelo curso e que reverberaram na trajetória profissional e de formação de Ilane e Luíza, nasceu a ideia deste livro que mais do que contar como foi o processo vivido, pretende colocar em relevo as compreensões que emergiram do exercício interpretativo e analítico das narrativas construídas. O detalhamento desse processo é o objeto do próximo capítulo.

A PALAVRA QUE SE FEZ COMPREENDER

> O senhor… mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.
> (Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*,1986)

Guimarães Rosa nos lembra que somos seres em processo, em constante movimento de construção e, portanto, inacabados. O ato de narrar é intrínseco ao ser humano desde a sua compreensão de si no planeta, mas esse ato se transfigurou e se transfigura de diferentes maneiras ao longo do tempo, desde as pinturas rupestres, desde as primeiras narrativas, constituintes dos mitos fundadores das nações, desde as primeiras histórias narradas ao pé do fogo – do narrador aos seus ouvintes, como diria João Guimarães Rosa – até as modernas formas de dizer de si, que se cristalizam a partir da escrita, da fotografia, das artes como um todo e são hoje atravessadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e se concretizam em *podcasts*, *blogs*, *vlogs* e outras experiências.

Essa multiplicidade de usos e de constituições das narrativas também se inserem na academia e nos processos formativos e encontra nas pesquisas sobre memória, história e formação, um espaço de reflexão e de construção do

conhecimento, principalmente quando falamos na formação de professores.

Se das narrativas é possível construir um conhecimento e uma compreensão sobre o que fez as pessoas, parafraseando Guimarães Rosa, “afinaram e desafinaram” em suas trajetórias, assim como sobre como se construíram diante do que viveram, é necessário, para isso, escolher um caminho metodológico por meio do qual o trabalho hermenêutico seja colocado em curso.

Trilhando esse caminho, o esforço interpretativo, durante a leitura das histórias de vida e formação das professoras coautoras deste livro, redimensiona o papel de cada uma como narradora e autora. Ao escreverem suas histórias de vida (fase de formação no curso), buscaram e deram sentido ao que lhes aconteceu, mas ocupando o papel de leitoras dessas mesmas histórias (retorno a elas no contexto do pós-doutoramento), elas assumem um papel autoral, empírico, de forma a construir novas narrativas, o que as levou à reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2011).

Se a reflexividade autobiográfica foi posta a operar, será pela voz de Ilane e Luiza que o leitor será guiado nos próximos parágrafos.

*****

Para constituir uma análise crítica do processo formativo docente foi preciso mobilizar uma metodologia de análise. Nesse

sentido, a escolha se fez pelo caminho da categorização, à luz de Bardin (1977), mas seguindo a Análise Textual Discursiva (ATD) desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2006), os discursos são transcritos, unitarizados, categorizados e posteriormente reconstruídos, a partir de seus fragmentos, em metatexto de análise. Uma das razões pela escolha da ATD se deu por permitir não apenas fugir à quantificação, visto que a análise de conteúdo (Bardin, 1977) busca determinar as categorias a partir da frequência de sua recorrência, enquanto na ATD a relevância, em detrimento da frequência, é mais importante. Outra das razões é a constituição do metatexto, que permite uma análise que, apesar da fragmentação do texto em unidades de sentido, permite também a reconstrução de seus sentidos a partir do metatexto construído com a análise.

Descrevendo de forma mais detalhada o processo metodológico, diríamos que o primeiro passo se constitui na unitarização do discurso por meio de um processo de análise cruzada, ou seja, em sua fragmentação em unidades que podem gerar sentido a partir das interpretações feitas em leituras anteriores das pesquisadoras. A unitarização é o momento inicial de aproximação com os materiais de análise, que se encontram, ao olhar do pesquisador, ainda envolto no caos. Assim, Ilane e Luiza compuseram vieses e linhas de análise e discutiram os sentidos possíveis para as palavras narradas em tempos diferentes do momento de busca pela compreensão. Conforme Moraes e Galiazzi (2006, p. 123):

> Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações.

Esse momento inicial de análise, em que se buscam os elementos que sobressaem e que possam se constituir em categorias torna-se mais complexo se esse pesquisador é também o autor do texto sobre o qual se debruça, porque exige o distanciamento sobre o texto. Por isso, as pesquisadoras realizaram leituras das narrativas (próprias e alheias) em diferentes momentos e o cruzamento das interpretações foi um procedimento necessário para resguardar distanciamentos e aproximações entre os sentidos das vozes que emergiam dos escritos.

Após o processo de unitarização, ou seja, quando os fragmentos textuais mais relevantes já foram ressaltados pelo pesquisador, segue-se o processo de categorização, com passos muito próximos ao que Bardin (1977) defende na análise de conteúdo. Realizamos uma análise cuidadosa da estrutura, do conteúdo dos fragmentos elencados. Nessa leitura, buscamos perceber os aspectos de convergência e de divergência para construir as categorias de análise. A categorização é uma busca de articulação dos significados, das semelhanças e diferenças de sentido entre os textos/fragmentos textuais elencados. Esse processo pode gerar vários níveis de categorias de análise que vão sendo reelaboradas em busca de melhor representar os pontos de conexão entre os textos elencados.

Dessa forma, percebemos que o processo de desenvolvimento da análise textual discursiva se deu por meio de uma migração da ordem para o caos e para a constituição de uma nova ordem, pois toma-se um texto, um todo organizado, que se fragmenta (unitarização) em partes constituidoras de sentido que serão reorganizadas, dessa nova feita, por meio das categorias de análise.

O produto desse processo de categorização fez emergir os aspectos convergentes e divergentes presentes em nossas narrativas e permitiu assumir um olhar crítico para os temas que, pela relevância de sua aparição nos nossos discursos, se constituía como aspecto necessário para a análise.

Elencadas e definidas as categorias, a fase final é a do metatexto. Compreende-se, com os autores (Moraes; Galiazzi, 2006), que utilizar a análise textual discursiva é construir os caminhos em busca da realidade que se quer investigar. Dessa forma, percebe-se que a realidade não está dada, não é um fenômeno pronto para ser descrito e interpretado, mas uma multiplicidade de eventos que também carecem de um olhar amplo e plural para compreendê-los. A realidade transfigura-se em discurso sempre em movimento. O processo de construção da análise e do metatexto que dela se depreende se configura a partir de procedimentos que exigem leituras, releituras, transcrições, unitarização, categorização e, finalmente, escrita. As categorias emergiram das múltiplas leituras e dos recortes que foram sendo feitos nos textos e é a partir dessas categorias e

recortes que se apresenta o metatexto de análise apresentado neste livro.

Para exemplificar o processo de unitarização, apresentamos, na Figura 2, pequenos recortes dos relatos que geraram as categorias de análise. A categorização é construída a partir da relevância desses temas no relato das duas professoras. Elas se debruçam sobre esses momentos, que emergem como marcos em sua trajetória. A tabela 2 apresenta apenas alguns exemplos que se configuram em aspectos potentes de seus relatos e que contribuíram para a construção das categorias que guiaram a construção do metatexto, numa etapa posterior da análise.

Tabela 2
O processo de unitarização dos relatos e construção das categorias

UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS EMERGENTES
• ***[...] venho de uma família muito humilde, de uma situação assim de ausência de escolarização pela parte dos meus pais.*** • *Sou de uma família de professoras. Eu sou filha de professora, neta de professora e o pai da minha avó era professor numa cidadezinha do interior. (Relato de Ilane)*	1 – Origem familiar
• ***Eu fiz o curso Normal e logo comecei a dar aula, pois passei em um concurso para professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (Relato de Luiza)*** • *Então, eu sempre gostei muito de ler e aí fui descobrir o que era Letras e já fui me apaixonando pelo curso antes mesmo de começarem as aulas. (Relato de Ilane)*	2 – Formação inicial
• ***Logo depois, faço um concurso, entro como professora da***	3 – Atuação profissional

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Desde então, trabalho, há quase quarenta anos como professora. (Relato de Luiza) • *Porque antes eu sempre trabalhava em cursinho e, durante o mestrado, eu fui convidada pra ensinar numa universidade privada que estava se instituindo. (Relato de Ilane)*	
• ***Fui fazer o doutorado, então, na UFRJ, trabalhando com escrita de professores. A minha pesquisa de doutorado foi trabalhar com a escrita da prática docente. (Relato de Luiza)*** • *Terminei o mestrado em 1993 e disse "Agora, o que é que eu vou fazer? Vou esperar que abra o doutorado na área." Mas não abria e eu esperei três anos e não abria. [...] Então, em 1996, eu fiz o processo seletivo para a Educação. (Relato de Ilane)*	4. Formação continuada
• ***[...] essa identificação com as mulheres, essa coisa é muito forte (Relato de Luiza)*** • *[...] a ideia de ser filha de uma família de mulheres que sustentavam a família me dava uma clara consciência de que eu tinha que ter a minha profissão e de que eu tinha que ser uma pessoa independente. (Relato de Ilane)*	5 – A perspectiva de gênero

Fonte: elaboração própria

Enquanto narradoras-leitoras-pesquisadoras, esse processo de interpretação e análise nos permitiu tomar consciência de nossos saberes tácitos, compreender a historicidade da nossa formação, reinventar representações de nós mesmas, dos outros e das coisas. Tal processo nos levou a identificar alguns pontos de aproximação nos dois percursos formativos narrados: a origem familiar; a formação inicial; a

atuação profissional; a pós-graduação; a perspectiva de gênero. Contudo, alertamos que não estamos aqui apenas categorizando nosso exercício hermenêutico, mas discorrendo sobre sentidos de ser e estar docente em nossas vidas. Esses pontos se configuram mais como atalhos para organizar nosso esforço interpretativo e de escrita deste texto, uma vez que acreditamos que escrever é nos inserirmos no mundo com nossa própria vida, com nossa existência como professoras que estudam formação docente na perspectiva das histórias de vida.

A partir das categorias construídas e que emergiram dos relatos, construímos um metatexto interpretativo que se configura ao longo desse livro e se traduz em seus capítulos finais. Uma categoria que não consta da Tabela 2, mas que emerge no diálogo entre os diferentes relatos é a formação em devir, não só por esses relatos serem construídos em um curso de pós-doutoramento, mas pela preocupação que ambas possuem com sua formação sempre em processo. Essa categoria não se constitui de fragmentos dos seus relatos individuais, mas do diálogo que se estabeleceu entre eles e entre elas ao longo do curso.

ESCREVIVENDO A VIDA DE DUAS PROFESSORAS-PESQUISADORAS

> [...] eu queria trabalhar muito com as palavras, com o ensino, com a leitura e a escrita (Luiza)

> Eu, na verdade, tentei conciliar algumas coisas de que eu gostava, que era Literatura, História. (Ilane)

A voz que ecoa nas epígrafes aqui apresentadas é a dos relatos, é o das duas professoras que refletem sobre si e sobre suas vivências, narrando-as, transcrevendo-as, analisando-as, reconstruindo-as por meio do processo da narração, da escuta, da escrita, da escrevivência.

Escrevivência é um conceito desenvolvido pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo e diz respeito a uma reflexão sobre a história de si das mulheres, especificamente, para a autora, das mulheres negras. "É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida." (Evaristo In Duarte, 2020, p. 35). A autora acredita que o conceito engloba o sujeito que assume o seu fazer, o seu pensamento e a sua reflexão não como um exercício isolado, mas como uma construção coletiva, permeada pelas experiências dessa coletividade. O conceito, portanto, estaria ligado à perspectiva de Ricoeur (1994) em que se retomariam, por meio da escrita, os

vestígios impressos no corpo, na condição e na experiência. Para a autora, "Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. (Evaristo, In Duarte, 2020, p. 35).

Se a escrevivência nos interpela e nos conduz a buscas de outros sentidos em nossas histórias, é a partir dela que discorremos sobre nossa compreensão, ancoradas no paradigma interpretativo como procedimento de análise dos escritos autobiográficos que são fontes desta escrita a várias mãos. Como afirma Miguel Marinas (2007, p.27):

> Lo que hace difícil y apasionante el trabajo de suscitar discursos y trabajar con ellos es precisamente que éstos brotan de un territorio y de una lengua que nos es en cierta forma extranjera. Precisamente porque nos enfrentamos a acentos, a modos específicos de decir, a estilos discursivos, a estrategias de conversación. El otro es extraño en la medida en que canaliza su palabra en el sistema de la lengua común, pero también en los modos propios. Por eso atender a la letra es preservar lo que ésta tiene de original. Y analizar el discurso es acertar a traducirlo al lenguaje común.

O difícil e apaixonante, portanto, do trabalho daquele que escuta histórias é trabalhar com os aspectos que brotam de um território plurissignificativo como o idioma, que soa ao mesmo tempo familiar e estrangeiro, porque é do outro, daquele que fala e, por isso, precisa ser respeitado em seu estilo, preservado em sua originalidade e o pesquisador precisa traduzir o que escutou,

o que leu, o que percebeu, no caso da pesquisa com narrativas, para analisar e compreender os percursos narrados.

No caso desta análise, os relatos são de duas professoras que, em processo de formação, se debruçam sobre sua história de vida e refletem sobre seus processos. No entrecruzamento de relatos, as convergências as unem e elas refletem não apenas sobre o próprio dizer, mas sobre o dizer uma da outra.

Entrelaçados os textos, identificamos pontos de encontro nas histórias de vida em formação e optamos por utilizá-los como fios condutores da análise e da escrita deste texto: a origem familiar; a formação inicial; a atuação profissional; a pós-graduação; a perspectiva de gênero; a formação em devir. Destaca-se, no entanto, que a aparente divisão em aspectos/pontos de análise são uma metodologia de trabalho e reflexão sobre os relatos, não um dessecamento dos enunciados, nem compartimentalização de aspectos de tempo e espaço narrados por cada uma, pois entendemos que as narrativas se constituem de escrevivências de percursos de suas vidas, das quais é impossível desconsiderar a inteireza e os contextos de significação.

Passeggi (2011) nos lembra que as palavras não são simples representação da realidade, mas processo de humanização e construção da realidade através das produções discursivas. Nesse sentido, a partir da consigna de narrar sobre a trajetória de formação profissional, com ênfase na entrada na

profissão, as narrativas orais das duas professoras foram tecidas tendo como ponto de partida a formação inicial e as primeiras experiências na docência. Esse percurso primevo, contudo, costura-se com enunciados que dialogam com a origem familiar de cada uma, como a contar sobre a vida pessoal e profissional, enlaçadas em nós, como eventos múltiplos e dispersos que integram a narrativa do percurso formativo.

> Sou Luiza, aqui do Rio de Janeiro, carioca, venho de uma família muito humilde, de uma situação assim de ausência de escolarização pela parte dos meus pais, do meu pai e da minha mãe, mas minha mãe tinha o sonho de ser professora e não conseguiu realizar porque veio de uma família que a impediu de continuar os estudos. Só aprendeu a ler e escrever o próprio nome e saiu da escola. Então, ela sempre falava para as filhas, somos três irmãs e ela sempre repetia "vocês vão estudar, vão ser alguém na vida". E o que aconteceu foi que eu acabei tomando o rumo de ser professora. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022)

A professora Luíza narra a partir de sua infância, os primeiros marcos que constituem sua futura opção pela docência. Como já afirmamos, a partir de Pollack (1992), há no processo de ativação da memória, sempre elementos que sobressaem como marcos invariáveis, sejam momentos, sejam personagens. Na narrativa de Luíza, a família, principalmente a mãe, transparece como um desses marcos, posto que transfere para a filha o sonho que nunca conseguira realizar, de ser professora. Sua influência atinge a narrativa e emerge como marco inicial da escolha posterior pela docência na criança que a escutava.

Posteriormente, outros marcos, outras personagens vão interferir e reforçar essa escolha, caso da professora em uma das primeiras experiências escolares ainda na infância.

> Entrei numa escola pública e tive uma professora que era uma grande contadora de histórias. Eu acho que isso me fez, me compôs porque eu me lembro que ela participava daquele Projeto Rondon, na época da ditadura militar e em todas as férias, quando a gente retornava às aulas, ela vinha sempre com histórias, com novidades, com cocares, arco e flecha. Ela vivia contando essas outras histórias que nós não conhecíamos, ainda mais a minha história, que era de uma menina pobre, sem acesso a essa cultura da elite, da classe dominante, e que vivia muito em função de um quintal com marreco, pato, galinha e coisas do gênero. Então, nessa trajetória, eu fui incutindo, cada vez mais, a ideia de ser professora e sempre me encantei pelas histórias e pelas palavras. Esse meu amor às palavras me levou a terminar o curso de formação de professores a nível de Ensino Médio. Eu fiz o curso Normal e logo comecei a dar aula, pois passei em um concurso para professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022)

A professora que contava histórias, na narrativa de Luíza, fica gravada como exemplo para a criança e se torna um marco, desenvolvendo na futura professora o amor pelas palavras, um amor que vai se concretizar na escolha não só pela formação no curso de formação de professores a nível de Ensino Médio (Curso Normal), mas na posterior escolha pelo curso de Letras na universidade. Os marcos apresentados por Luiza vão, por sua vez, influenciar a narrativa oral de Ilane, tendo em vista os efeitos heterobiográficos desencadeados pelo exercício

proposto (Delory-Momberger, 2005). Dessa maneira, Ilane também iniciará retomando a infância e a vivência familiar, observando as similaridades e diferenças que constituíram a sua formação em relação à colega Luíza.

> Vou começar por aí também, igual a ela, do início. Acho que tem alguns marcos, assim, na minha vida e que você mencionou na sua. Na minha, são um pouco diferentes, mas que são fundamentais para o que eu sou hoje. Primeiro, eu também tive uma formação totalmente, totalmente, do início ao fim, em escola pública. Sou de uma família de professoras. Sou filha de professora, neta de professora e o pai da minha avó era professor numa cidadezinha do interior. Assim, daqueles professores leigos, contratados pelas prefeituras. [...] Minha mãe, por exemplo, era sempre professora das periferias, sempre dos bairros mais pobres da cidade. Aquela professora que tem que tirar do próprio bolso para poder levar o lanche das crianças, para poder catar o piolho das crianças, para dar banho nas crianças, para comprar o pente, o xampu. Então, essa vivência, que era um sofrimento muito grande para ela e era para mim, porque muitas vezes eu ia com ela para a escola. Eu cheguei a dar aula para ela quando ela estava doente. Aquilo para mim era uma coisa terrível, não queria aquela experiência. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

A narrativa de Ilane também se debruça sobre personagens-marco relevantes para a compreensão do que é, para ela, ser docente e para as escolhas futuras que determinam a sua formação inicial e continuada. No caso de Ilane, no entanto, são personagens-marco que constituem seu núcleo familiar: a avó e a mãe, ambas professoras e as vicissitudes de sua vida,

entre o familiar e o profissional, que marcam as suas primeiras impressões sobre a profissionalidade docente. A ideia da professora que cuida está bem representada na figura materna, que muitas vezes tirava o recurso "do próprio bolso para poder levar o lanche das crianças", que cuidava da higiene, dando banho e catando piolhos. Essa experiência da professora que cuida é algo que marca negativamente a memória de Ilane, que afirma não querer repetir essa experiência. No entanto, a paixão pelo fazer docente, que está presente na avó e na mãe são marcos positivos e que influem posteriormente em suas escolhas.

As duas narrativas se entrelaçam seguindo os moldes de uma conversa informal, deixando soltas as duas narradoras para que produzissem seus relatos e melhor escolhessem os rumos de suas histórias, o que leva Ilane a iniciar sua fala retomando a ideia de começar pelo momento em que a educação formal entrou em sua vida, assim como Luiza o fizera. Ilane principia seu relato com "Vou começar por aí também, igual a ela, do início", caracterizando-se como uma opção linguística que aproxima a materialização de sua narrativa ao gênero conversa informal, o que foi desencadeado pela pergunta disparadora proposta professoras para começar a atividade: "Gostaria que me contasse como a sua trajetória profissional se construiu." (Costa; Alves, 2022).

Sampaio, Ribeiro e Souza (2019), em uma obra sobre a conversa como metodologia de pesquisa, afirmam sobre as potencialidades das conversas como "[...] uma linha de fuga às

normativas da pesquisa científica" (2019, p. 29) e possibilidade de assegurar as diferenças e singularidades constitutivas do encontro entre os sujeitos da/na pesquisa. Adverte-se, contudo, que, embora as narrativas aqui analisadas não tenham sido produzidas por meio de conversas, as histórias contadas tangenciaram traços de uma conversa informal na medida em que as provocações para produção das narrativas, elaboradas pelas coordenadoras do curso, também possibilitaram que as histórias de vida fossem narradas a partir da exteriorização das subjetividades, sem estranhamentos, como se as narrativas fossem conversadas como experiência cotidiana. Daí, facilmente as histórias contadas convergiram para pontos em comum em suas experiências de vida e formação como docentes, mulheres de origem familiar humilde, que constroem suas histórias de vida em devir.

No relato de Ilane também podemos presenciar a questão do cuidado, as professoras responsáveis também pelo cuidar das crianças. Ao discorrer sobre a feminização do magistério (falando especificamente do Brasil), Guacira Lopes Louro (1997) lembra que, apesar de permeada de conflitos, essa passagem do magistério para as mãos femininas foi amparada pela ideia da docência como extensão da maternidade, assim, aspectos tidos como "naturais" no sexo feminino, tais como a paciência, a entrega, a doação, a afetividade foram atribuídas à docente, que passava a exercer um "sacerdócio", mais do que uma profissão. Essa perspectiva, evidentemente, tornou mais

complexa a profissionalização da docência no país e sua reivindicação por questões salariais, carreira e condições de trabalho, afirma a pesquisadora. Também tem perdurado no tempo, principalmente no que tange às mulheres professoras de educação infantil. Na narrativa de Ilane, sua mãe, formada no magistério, reproduz as ações de cuidado com as crianças na escola, o que, para Ilane, remonta às situações de conflito e crise familiar (resultado das condições financeiras e dos desgastes emocionais) sendo um dos motivos que a fazem, inicialmente, querer fugir da docência.

Origem familiar e formação inicial, portanto, estão entrelaçadas nas narrativas que trazem o começo da trajetória profissional das professoras. A leitura atenta dos excertos nos revela pessoas que se constituem na incompletude de viver, porque não se pode fracionar pessoas ao se investigar seus papeis sociais. Assim, a profissão docente se constitui na ausência de escolarização da base familiar de Luiza e já se mostra presente, em seu percurso de vida e formação, desde o desejo frustrado de ser professora por parte de sua mãe. Ilane, por sua vez, resiste em continuar o destino da profissão docente de sua família, mas termina por se abrir à docência em momento posterior. Nessa perspectiva, mais do que constatações registradas aqui, articulamos nossa reflexão ao necessário desenvolvimento de uma teoria da pessoalidade imbricada em teorias que discutem a profissionalidade (Nóvoa, 2009, p. 22),

posto que “e fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa”.

Em ambas as narrativas, se percebe o entrelaçamento entre a vida pessoal e as experiências profissionais. A vida se desenhou e as vivências amorosas, o casamento, o nascimento dos filhos se constituíram em momentos que marcaram também a vida profissional, impactaram em suas escolhas, em seus percursos profissionais, no desenvolvimento de sua formação continuada.

> Eu me casei também, muito cedo, com um primo. Casei estava terminando o Ensino Médio e, no Ensino Médio, eu, para não ser professora, fiz Técnico em Contabilidade. [...] No mesmo ano em que eu terminei, no mesmo ano, eu casei, com esse meu primo, com dezesseis anos. E eu tinha que achar um rumo para mim porque a ideia de ser filha de uma família de mulheres que sustentavam a família me dava uma clara consciência de que eu tinha que ter a minha profissão e de que eu tinha que ser uma pessoa independente. E isso foi também um outro marco que foi escolher essa profissão, que foi totalmente aleatório. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

Na narrativa de Ilane, a dificuldade em aceitar a docência como profissão a encaminhou para uma formação profissional ainda no ensino médio. A origem familiar, numa família sustentada por mulheres (avó viúva e mãe separada) gerava a responsabilidade que sentia sobre os rumos de seu próprio destino. Posteriormente, já na universidade, ela revê as suas decisões anteriores de formação profissional.

> [...] Então, ser bolsista de pesquisa me abriu um universo de possibilidades e aquilo me tocou de um jeito que eu disse para mim mesma que se eu tivesse que ser professora, eu seria professora de Ensino Superior, nunca de Ensino Médio ou Primário. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

A recusa da docência, portanto, não durou muito, se concretizou com a entrada na Universidade, quando escolheu, de forma aleatória, um curso de licenciatura. A assunção da docência, no entanto, se dá a partir da oportunidade de iniciar os caminhos da pesquisa ainda como licencianda do curso de Letras. A licenciatura e a experiência na universidade abrem novas perspectivas da experiência da docência, a do ensino superior, caminho que ela vai buscar trilhar e que também vem permeado de experiências pessoais: o casamento ainda muito jovem (16 anos), a maternidade (22 anos) e a consciência da necessidade de sua participação na vida financeira familiar, além de sua própria independência, eram elementos não só balizadores de sua existência, mas fundamentais para seu percurso individual.

Ressaltam-se, ainda, na narrativa de ambas as professoras, ao relatar as experiências de formação, os prazeres, as dificuldades, as desilusões, os atravessamentos causados não só pelas vivências, mas pelas pessoas que contribuíram em seus processos de formação inicial e continuada.

> Fiz o Mestrado em Linguística na UFRJ. Tive um pouco de decepção porque eu queria trabalhar muito com as palavras, com o ensino, com a leitura e a escrita e eu não consegui professores

> que me orientassem para a área da Educação. Até havia alguns, mas era muito difícil. Eles ficavam voltados mais para os alunos que já estavam com eles na iniciação científica. Acabei fazendo um trabalho sobre leitura de crianças, mas trabalhando com a fonologia autossegmental, que é uma fonologia meio complicada de se estudar. Apliquei a teoria, mas o que eu acabei fazendo, para coletar as falas, as leituras das crianças, eu criei uma história e elas leram essa história que eu havia criado. Dali, eu decidi que eu não continuaria no ramo da Linguística. Foi quando eu conheci a minha orientadora, que tem formação em Letras e é doutora em Educação, trabalhando com linguagem e formação de professores, o que já era um segundo encantamento na minha vida. Foi o que funcionou. Fui fazer o doutorado, então, na UFRJ, trabalhando com escrita de professores. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022).

Na construção de sua identidade docente, principalmente na compreensão que a docência exige um processo contínuo de formação, Luiza aponta as experiências com a pós-graduação stricto sensu. Uma formação que, pelo viés da decepção, apresentou caminhos que ela não gostaria de seguir. Ela compreende que trabalhar com linguagem e com formação de professores era seu encantamento e foi essa a perspectiva que buscou ao entrar no doutorado. Nada do que foi vivido e agora narrado foi perdido para Luiza, posto que ela se reconhece redimindo e recuperando experiências do passado a fim de se reconhecer e se fazer pesquisadora e formadora de professores no presente. Nesse processo de articulação entre

passado e presente, como um cronista, ela "[...] narra os acontecimentos em cadeia, sem distinguir entre grandes e pequenos, faz jus à verdade, na medida em que nada do que uma vez aconteceu pode ser dado como perdido para a história" (Benjamin, 2019, p. 10) – a sua história de vida e formação.

> Então, eu tentei meu primeiro mestrado... Eu terminei o curso em 1991 e meu primeiro mestrado foi em 1993. Minha primeira tentativa de passar para um mestrado foi em 1992, em Educação, que era onde tinha. Eu passei em todos os processos, mas aí, na entrevista, como eu queria fazer uma análise dos currículos de ensino de Língua Inglesa nas escolas e os professores da área de educação, na UFRN, eram todos muito voltados para o francês, disseram que não tinham interesse no meu projeto. [...] Essa dissociação da universidade com a sociedade sempre foi muito clara assim para mim. Aí, enfim, não passei. No ano seguinte, abriu a primeira turma do mestrado em Estudos da Linguagem em Letras aqui. E eu fiz, eu tinha vinte e três anos, quando fiz a seleção e eu me lembro que uma das perguntas que a banca da seleção fez pra mim foi "Por que que você quer fazer mestrado?" "Porque eu gosto de estudar" [Risos]. E me passaram. Acho que me acharam muito inocente, mas passaram. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

Para Ilane, a formação continuada também foi uma experiência que trouxe desafios, decepções e descobertas. Entrar no mestrado foi um marco, porque o primeiro processo seletivo foi frustrante e só na segunda tentativa ela conseguiu sucesso. No entanto, era ainda muito jovem, tinha 23 anos, o mestrado era também ainda uma novidade na área de sua formação inicial (Letras) em seu estado (RN), tanto que ela se

submete à primeira turma do recém-inaugurado programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Seu processo de construção como pesquisadora, no entanto, se fortalece na busca por articular paixões que vinham de sempre: literatura, história e cultura e que resultaram numa pesquisa posteriormente publicada.

Luiza e Ilane narram e se encontram nas histórias de seus percursos formativos, permeados de alguns gostos e tantos outros desgostos. Mas a ordem dos fatos, rememorados e dispostos em textos/tecidos, traz um componente caro às duas: a palavra que se faz corpo da linguagem e que encarna encantamentos com língua, literatura, história, cultura, formação, tal como já fora observado a partir das epígrafes que abrem esta parte do livro. No que narram, elas reiteram o que nos diz Larrosa (2004) sobre o que fazemos com as palavras e o que as palavras fazem conosco. Palavras que se desdobram em sentidos e formas de ser e estar no mundo e, de modo especial, na pesquisa e na docência.

> Aí, eu mergulhei exatamente em Bakhtin. Eu, na verdade, tentei conciliar algumas coisas de que eu gostava, que era Literatura, História – na minha infância, eu queria ser arqueóloga – é História e Cultura, principalmente a Cultura do Nordeste. Uma amigo me apresentou um romance que eu amei: O romance da besta fubana. De um escritor até pouco conhecido, mas o romance bombou na época – 1984, a primeira publicação. E eu resolvi estudar esse romance articulando com a história da formação da Nordeste, os movimentos messiânicos, que aqui aconteceram, e a carnavalização, porque o

> romance é bem, bem fincado, bem dentro dos conceitos bakhtinianos de carnavalização, do mundo ao revés. Bom, esse foi um marco na minha vida porque o mestrado foi assim um encantamento. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022)

Diferente de Luíza, Ilane apresenta o processo de formação inicial na pós-graduação como um encantamento, não só pelos temas e pelo objeto de pesquisa, mas pela própria formação, que contou com nomes significativos dos estudos de linguagem e literatura no Brasil, personagens-marco em sua formação. Nesse processo, ela afirma o desejo de ensinar literatura, este seria o viés a que gostaria de se dedicar em sua docência profissional.

> Eu tive aula com pessoas assim, que eu admirava de leituras, como o Boris Schnaiderman, como o, meu Deus, Davi Arrigucci Júnior, o Paulo Bezerra, que é tradutor de Bakhtin. Então, eles vieram pra cá e deram aulas. E a gente, meu Deus! O mestrado foi aquilo que marcou a minha vida e me deu a certeza de que eu queria realmente entrar naquele mundo da pesquisa e da formação na área de Letras. Durante o mestrado, eu já comecei a ensinar aquilo que eu realmente gostava. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022)

A paixão nem sempre é o único caminho que guia a experiência profissional, no entanto. As experiências nem sempre são positivas, mas as vivências negativas também ensinam, auxiliam a compreender o que se quer, o que encanta, o que se projeta para si como profissional. Como afirmam Passeggi e Barbosa (2008), narrar é, como já foi muito afirmado,

intrínseco ao humano, assim, autobiografar-se é parte do processo civilizatório, é o uso de um aparato tecnológico, a escrita, para colocar-se no centro da história e, dessa forma, compreender-se como sujeito.

As duas professoras, Luíza e Ilane, tiveram experiências diferentes, tanto profissionais quanto de formação, mas as desilusões e os fracassos contribuíram para compreenderem o que realmente desejavam desenvolver enquanto docentes. No caso de Luíza, a experiência negativa com o mestrado indicou caminhos para uma pesquisa doutoral que levasse em consideração a escuta dos professores, a suas produções e a suas reflexões sobre o ofício. No caso de Ilane, a experiência de reprovação na primeira seleção de mestrado, ajudou a firmar seu pensamento no sentido da exploração do texto literário, fugindo a experiências profissionais insatisfatórias, com o ensino de idiomas estrangeiros, e se voltando para a palavra e para as narrativas literária, histórica, cultural num segundo processo seletivo de mestrado. As pessoas, os autores, os espaços, as instituições que cruzaram seus percursos nesse processo de formação também foram fundamentais, ambas apontam nomes que contribuíram para a sua formação, tanto autores, quanto orientadoras e professores. Nesse repensar-se há a construção de um processo de formação, pois:

> A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção,

> pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento." (Passeggi; Barbosa, 2008, p. 37).

O processo de formação inclui a entrada e as experiências na profissão, as escolhas feitas por necessidade, assim como os caminhos inesperados que foram surgindo e que trouxeram novas vivências e novos conhecimentos. Nesse decurso, Luíza e Ilane vão reconhecendo o seu processo formativo e se reconhecendo no percurso de compreender quem foram e quem estão sendo.

> Então, o que acaba acontecendo é que o sonho da minha mãe, que tinha sido interrompido por não ter continuado a estudar, eu retomo então e me torno professora na época da escola Normal, o equivalente ao Ensino Médio. Logo depois, faço um concurso, entro como professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Desde então, trabalho, há quase quarenta anos como professora. Ingressei, então, na universidade pública depois que eu me aposentei, embora tivesse uma experiência anterior como professora universitária, mas em faculdades particulares. No ensino público, na universidade pública, eu só entro mesmo depois de me aposentar na Prefeitura do Rio. Minha formação acabou seguindo o caminho do meu encantamento pelas palavras. Fui então fazer o curso de Letras. Na época, quando fiz o curso de Letras ainda não havia TCC. Então, só fiz os trabalhos mesmo e fui aprovada nas disciplinas. Foram cinco anos de formação na UERJ. Foram quatro anos de graduação e mais um ano de licenciatura. Foram cinco longos anos para me formar professora. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022).

Na narrativa de Luiza, transparece a responsabilidade por ser realizadora do sonho materno, assim como se manifesta a importância de sua experiência como professora de ensino fundamental público, para a prefeitura do Rio de Janeiro. Sua trajetória como docente se constitui ao longo de 40 anos, em que a docência no ensino superior vem tardiamente, primeiro em instituições privadas e só depois na Universidade pública. Essa experiência vem acompanhada do encantamento pelas palavras e pela experiência da formação inicial em Letras, na UERJ.

A experiência com instituições privadas também é um marco na trajetória profissional de Ilane:

> Durante o mestrado, eu já comecei a ensinar aquilo que eu realmente gostava. Porque antes eu sempre trabalhava em cursinho e, durante o mestrado, eu fui convidada pra ensinar numa universidade privada que estava se instituindo. Uma faculdade que estava se instituindo como universidade privada e entrei nessa universidade. Assim, foi um grande aprendizado. Era um momento em que ela estava realmente investindo na ideia de universidade como formação geral. Depois, essa universidade foi vendida pra um grupo internacional, mudou completamente. Mas, nessa época, foi uma experiência riquíssima, embora muito extenuante. Porque em uma universidade privada, todo semestre, você tem que dar uma coisa diferente que você nunca ensinou antes. Então, eu ensinei de tudo, mas eu atuava principalmente no curso de Letras, que era minha grande paixão. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

Ilane ressalta sua experiência numa instituição privada de ensino superior como um marco que vai cristalizar a sua

escolha pela docência; nela, embora ela ressalte o desgaste com a quantidade de atividades, ela considera ter tido um aprendizado muito rico, porque sua experiência se concentra na formação de professores da sua própria área, daquilo por que ela se apaixonara na formação inicial, o curso de Letras.

As duas professoras seguiram caminhos diversos na trajetória da docência, uma atuando na educação básica, outra dando seus primeiros passos em cursos de idiomas. No entanto, com experiências, ambas, em instituições de ensino superior de caráter privado. No relato de Luíza se reflete a paixão pelo ensino em instituições de ensino fundamental público, no relato de Ilane transparece o aprendizado que a experiência com o ensino superior proporcionou à sua formação. Ambas posteriormente adentraram no ensino público em caminhos cruzados: Luíza entrando numa universidade pública; Ilane entrando numa instituição de ensino técnico e tecnológico da rede federal com prioridade de formação técnica secundária, mas com ofertas de ensino superior e pós-graduação.

> Mas ao ingressar, então, na universidade, primeiramente na privada, para depois entrar na pública, eu comecei a viver um outro momento da minha vida, que era pensar a formação. O que eu estava fazendo como professora formadora de professores dentro dessa rede imensa? Houve o desejo de começar a ouvir esses professores. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022).

A experiência com a formação de professores dá à Luiza uma perspectiva reflexiva e de autoquestionamento sobre si,

sobre o seu papel como professora dentro da imensa rede de formação. O que ela passa a sentir é a necessidade de conhecer o outro, ou seja, quem são os professores e professoras com quem ela trabalha. Esse caminho de escuta do outro vai guiar suas posteriores experiências de formação. Ou melhor, nesse percurso de vir-a-ser investigadora e formadora de professores, a opção pela escuta sensível do que o professor tem a dizer sobre si e sua prática se solidifica e traz consigo a necessária compreensão de que, imersa em seu campo de pesquisa, Luiza levava também suas experiências como professora silenciada e invisibilizada por paradigmas positivistas de pesquisa em educação.

> Eu terminei o doutorado em 2002, continuei trabalhando, engravidei do meu terceiro filho e [...] quando você trabalha numa universidade particular e você tem três filhos, você é a principal chefe da família, embora seja casada e meu marido trabalhe, mas aí, a principal era eu. Você bota a mão na cabeça e diz "Meu Deus, como é que eu vou sustentar três filhos?". Aí, realmente, eu comecei a fazer concurso para tudo que aparecia, porque eu fazia, mas aleatoriamente. Comecei a fazer realmente para tudo que aparecia e passei para o Instituto Federal, que era uma coisa que eu nunca tinha pensado em fazer, porque eu nunca quis trabalhar com adolescente. Mas, claro, nessa altura da vida, eu tenho que tentar um emprego estável. Passei, contra todas as minhas expectativas, como sempre. Em 2006, entrei no então CEFET. (Primeira atividade – Narrativa oral de Ilane, 12/07/2022).

No caso de Ilane, a experiência com o ensino superior demonstrou ser aquilo que buscava, mas a vida familiar e a

chegada de um novo filho (o terceiro) geraram incertezas e angústia, levando-a a submeter-se a concursos para o trabalho em instituições públicas. A busca pela estabilidade e a antiga questão da independência financeira permanecem em sua vida como marcos que estabelecem direções a seguir na vida profissional. A estabilidade significaria não só a possibilidade de uma atividade mais independente, mas a perspectiva de um retorno salarial mais seguro, visto que, em instituições privadas, não só o desemprego está sempre em vista (as demissões representam uma prática constante nessas instituições no Brasil), mas o pagamento por hora/aula implicava em mudanças salariais a cada semestre, o que gerava insegurança e preocupação para quem tinha uma família a sustentar.

Os dois relatos denotam não só sua entrada e desenvolvimento profissional, mas os caminhos que percorreram que levaram, muitas vezes, a percursos que não imaginavam e que trouxeram experiências e aprendizados. Para Luíza, a entrada tardia para ensinar numa instituição pública de ensino superior é causa de reflexão e questionamentos; para Ilane, a entrada numa instituição de educação profissional é também motivo de estranhamentos, questionamentos e reflexões:

> Fui para o campus da zona norte e tinha um bebê de oito meses, então, eu passava o dia lá, voltava. Era uma correria, mas passei três anos lá e foram os três anos em que eu tive experiência com adolescentes porque, na verdade, desde que eu entrei, quando descobriram o meu currículo, eu já fui chamada para atuar também na licenciatura em Espanhol, que era uma licenciatura em Letras,

> mas focada no Espanhol. Então, acabei vindo para o campus central, que é o campus mais antigo, pra trabalhar com formação de professores. Mas também, desde que eu entrei no Instituto, me levaram para uma outra coisa que eu nunca tinha – eu, aliás, era bem preconceituosa – que era a Educação a Distância. E o Instituto tinha uma experiência com a Educação a Distância desde 1994. (Primeira atividade – Narrativa oral de Luiza, 12/07/2022).

A descoberta de novas modalidades, o trabalho com adolescentes, os conhecimentos oriundos de atividades de gestão, a experiência com educação a distância e a entrada como docente da pós-graduação são experiências que transparecem no relato de Ilane como novos marcos de formação, marcos que são gerados a partir de novas experiências profissionais, mas que também vão implicar em novos movimentos no sentido da reflexão, da construção de conhecimentos, na busca por cursos, no desbravar de novos caminhos, enfim, na reconstrução de si e das identidades profissionais que constituem a professora Ilane. Nessas novas experiências, o foco deixa de ser Letras, literatura e passa a ser educação, formação de professores (de língua estrangeira e na área de educação) e duas modalidades mais prementes para o exercício profissional: educação profissional e educação a distância.

As perguntas sobre o devir de si, sobre os novos processos formativos são comuns às duas professoras, mas para além das dúvidas, resiste, em seu encontro, a alegria de produzir

em conjunto e aprender colaborativamente. O devir se constitui, assim, de projetos em comum.

> [...] ressalto a alegria de nos encontramos nesse ponto do caminho e podermos, quem sabe, construir trajetórias em comum com nossas produções. Muito boa a experiência de nos conhecermos melhor por meio dessas narrativas. (Segunda atividade – Análise da narrativa de Luiza – Escrita de Ilane, 12/07/2022).

Os novos caminhos que se abrem funcionam como processo formativo, são aprendizados oriundos da experiência, das novas vivências profissionais, das novas relações de amizade e das parcerias de trabalho. Geram, no entanto, a necessidade de reflexão crítica e de novos processos formativos, o que encaminha as duas professoras para um pós-doutoramento.

Nesse processo de autopoiesis, as duas professoras se questionam, também, no devir, o que ainda há à frente? Ambas se encontram num momento de formação de um pós-doutoramento, na mesma instituição (Universidade de Évora), sob a supervisão da mesma docente. No entanto, o que lhes move? O que esperar desse momento formativo? Como ele poderá transformar suas ações? Essas são perguntas que elas se fazem ao longo de suas narrativas e que são motores para a transformação que buscam.

****

Todavia, antes de passarmos para a reflexão acerca dos processos vividos ao longo do curso e do exercício interpretativo desencadeado ao nos debruçarmos sobre as nossas narrativas no contexto do pós-doutoramento, nos parece fundamental ainda refletir sobre o processo formativo enquanto docentes, que vem a ser o coração do nosso movimento de busca por continuar a aprender, a crescer e a aprimorar nossa prática profissional.

Ademais, as histórias de vida de Ilane e Luiza se configuram como potencialidades para pensar nos entroncamentos necessários para uma conceptualização mais diversa e menos asséptica da formação docente. Considerando que ambas exercem a docência associada a atividades de investigação, narrar sobre seus percursos formativos permite identificar a necessária articulação entre os diferentes papeis e as diferentes funções que exercem.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser colocado em relevo diz respeito à construção da perspectiva de docência. Apreender o processo de aprendizado do professor é extrapolar os marcadores da formação inicial como princípio de toda ação. Enquanto estudantes ainda crianças e adolescentes, aproximamo-nos de modelos que vão se tornando ideias para a nossa formação: mãe, pai, avós, primeiros professores, são personagens que muitas vezes constituem marcos na construção de nossa identidade e surgem sempre que rememoramos e constituímos narrativas sobre nós. Depois, o *continuum* da vida vai trazendo outros personagens que nos interpelam e nos

transformam e se tornam também marcos (os cônjuges, os filhos, os colegas de profissão, os alunos).

O aprendizado ocorre em todas as instâncias da vida, na vivência familiar, no cotidiano escolar, na relação com os colegas, na participação em eventos e cursos, com os próprios estudantes em sala de aula. Estamos sempre aprendendo e reaprendendo os nossos saberes e fazeres. Estamos sempre em processo de transformação. Nesse sentido, a formação precisa ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas, o que faz com que a atuação do professor seja crítico-reflexiva, para que essa formação seja reconhecida e capaz de alterar a sua prática.

Maurice Tardif (2002) nos lembra que o saber docente é um saber plural, constituído não só dos saberes das disciplinas, mas dos saberes curriculares, dos saberes profissionais, dos saberes da experiência. Ele também nos lembra que esses saberes, apesar de estratégicos, são desvalorizados socialmente. São estratégicos porque, como classe trabalhadora, suas funções ocupam uma posição significativa no interior das relações complexas da sociedade, posto que produzem e mobilizam conhecimentos com variados fins. São desvalorizados porque, mesmo ocupando uma posição estratégica, são percebidos de forma destorcida pela sociedade como meros reprodutores de práticas e conhecimentos, assim como se posicionam numa linha menos elevada de faixa salarial e de hierarquia nos sistemas de ensino. O professor, portanto, vive numa espécie de corda bamba entre a valorização (a consciência

de sua importância na sociedade) e a desvalorização (expresso, entre outros aspectos, pelo baixo retorno em termos econômicos e sociais).

Outro fator relevante na constituição da formação docente se constitui a partir dos saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Esses saberes se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e permitem aos professores compreender melhor a sua prática, a sua realidade e até julgar a formação inicial que tiveram, sua pertinência e sua adequação. Os saberes da experiência constituem a cultura docente em ação e são importantes para a construção das imagens que constroem de si mesmos em diferentes momentos de sua carreira.

No cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende e reaprende. Compreender a escola, ou seja, o *lócus* de atuação, como lugar de formação implica em estar aberto e ter acesso a processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, contar com tempos e espaços institucionalizados de encontro, com estímulos à sistematização das práticas, também à socialização e à recomposição dessas práticas.

Da mesma forma, compreender que o processo de formação é contínuo ao longo da vida profissional, também requer a possibilidade de participação em eventos, cursos, atividades extraescolares que possibilitem a reflexão e a reconstituição das próprias certezas. A formação continuada

precisa romper com modelos padronizados e possibilitar a construção de sistemas flexíveis de trabalho que permitam aos professores explorar suas potencialidades e adequar a sua prática à realidade de sua escola e de seus estudantes.

> [...] tentar compreender melhor o que vivem os outros, a fim de – através desse esforço de compreensão – melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em seu pertencimento a uma certa universalidade: esse é certamente um dos principais desafios científicos e também culturais, éticos e educativos de nossa época. (Tardif; Lessard, 2009, p. 7)

Novos papeis são constantemente adicionados à prática docente, gerados seja pelas mudanças sociais, pelas condições específicas da comunidade em que atua, pelas transformações pessoais, entre outros aspectos. Em geral, precisamos romper com a lógica da nossa formação inicial, uma lógica construída de forma fragmentária e disciplinar e buscar uma lógica mais complexa e multirreferencial. Essa mudança só se adquire a partir da reflexão crítica e os percursos de formação continuada podem permitir essa revisão, principalmente se o foco dessa formação se estabelecer a partir da colaboração.

A formação do professor, nesse processo de reconstrução de si e de suas práticas, precisa ser permeada pelo questionamento, como afirma Echeverría (2002), pautada na busca por respostas, pela construção de análises, pela criatividade e pela habilidade de trabalhar colaborativamente, em grupo. Essas reflexões do pesquisador espanhol remetem ao

conceito de cabeça bem-feita de Morin (2001), que afirma que a sociedade exige uma atitude interrogativa, o exercício da dúvida, o bom uso da lógica, da indução, da dedução, da arte da argumentação na constituição da formação dos sujeitos. Ele afirma (Morin, 2001, p. 27):

> Compreende também a previsão, a flexibilidade de espírito, a argúcia, a atenção vigilante e o sentido de oportunidade e a arte de transformar os detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstruir toda uma história.

Trocando em miúdos, a formação não pode ser percebida apenas como o acúmulo de cursos, de certificados, de reuniões e eventos, mas um processo de reflexividade crítica e criativa, a compreensão de novas formas de atuação, de novas técnicas e a construção de novas práticas, enfim, a construção e reconstrução constantes de novas nuances identitárias pessoais e profissionais. Nesse processo, a memória, a rememoração e construção de narrativas de si têm um papel relevante, o que nos conduz a reafirmar a importância de elevar ao mesmo patamar a formação técnica e a formação de si.

ESCREVIVENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO E SUAS REFLEXÕES

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

(Conceição Evaristo,
Poemas da recordação e outros movimentos, 2008)

A partir do poema de Conceição Evaristo, caminhamos para a finalização de nossas reflexões, finalização que leva em consideração as vivências, as experiências e as narrativas escritas, vigílias sobre nossa memória.

Antes de chegarmos às considerações finais, no entanto, é preciso dedicarmos um tempo para que o olhar apreenda transversalmente a experiência vivida no curso e as reflexões associadas a ela, as quais permitiram empreender o trabalho interpretativo apresentado no capítulo anterior.

Ao refletir sobre a experiência vivida, alguns aspectos sobressaem: a construção da narrativa de si, a ativação da memória, a partilha sobre a própria formação, a valorização das experiências constituintes da identidade profissional, as reflexões entre pares, as perspectivas e projeções de si para o futuro no diálogo com o outro.

No processo de construção dessas narrativas, em cada momento enunciativo, houve um processo de negociação com o

outro, a partir de critérios como aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade. Foi preciso aceitar o outro em suas especificidades, admitir a fala do outro e os seus recortes memorialistas, dar credibilidade a essa narrativa apesar de suas lacunas e recortes. Nessa experiência, ressaltamos a escrevivência, que representa uma escrita não só a partir da experiência, mas realizada no coletivo, caso da que aqui se apresenta.

Foi preciso também voltar-se sobre si e, a partir da memória de si e do outro, desenvolver um olhar mais crítico-reflexivo sobre si, sobre o mundo, sobre o outro.

> Ativar a memória a partir das narrativas de si permitiu, pois, a reflexão acerca da própria identidade profissional e do processo formativo, valorizando experiências vivenciadas e projetando perspectivas para o futuro. (Passeggi; Leal da Costa; Alves; Cavalcante, 2022, p. 15-16)

Segundo Passeggi (2020), tornar-se consciente da sua própria historicidade, como ela se forma, se conforma e se deforma por meio da ação de interpretação humana é um caminho para compreender a sociedade e produzir um conhecimento sobre o mundo.

Neste sentido, na busca por compreender não apenas a si mesmas, mas também suas relações com o mundo, Ilane e Luiza expuseram suas memórias, suas reflexões e entendimentos. O processo de refletir sobre o que foi contado aos outros e a si mesmo é uma construção de consciência acerca das experiências vividas. Não se trata apenas do ser em sua individualidade, mas dos outros que nos atravessam, que

passam a habitar em nós e que se tornam visíveis a partir do momento em que as nossas histórias ganham corpo através das palavras. Tais palavras se debruçaram sobre os processos iniciais de formação e sobre os impactos da vida familiar, das personagens de convivência mais direta, dos professores e também sobre os caminhos que não só a profissão, mas a vida pessoal foi tomando no decorrer da construção profissional.

Retomando as etapas da formação, consideramos, que a primeira atividade, no que se refere à interlocução entre formação inicial e origem familiar, permitiu compreender o ato de narrar como um "caminhar para si" (JOSSO, 2004) em busca da autonomia e da autoformação no "caminhar com" (JOSSO, 2004). Logo, ressignificamos experiências de vida e formação em busca de múltiplas formas de viver e interpretar a docência e as pesquisas que realizamos em nossas instituições.

A segunda atividade proposta, uma análise da escuta recíproca das narrativas produzidas, reverberou as histórias narradas no primeiro momento. As vidas, ali presentes, quase puderam ser percebidas inteiras já que as palavras se encontraram para além do verbalizado e escrito. O pessoal e o profissional construíram vínculo de afeto através da identificação dos sentidos de docência e pesquisa compartilhados.

> Depois disso, comecei a ouvir a Ilane! Olha, que história mais potente! Ela trazia a força das mulheres em suas palavras e foi possível perceber como nossos caminhos se entrecruzavam. Afinal, somos muitas mulheres aqui também. Ouvi-la sobre sua formação em Letras, seus encantamentos com a palavra

> literária e sua potência humanizadora, me fez ter mais certeza de que encontros não são ao acaso. É muito bom nos (re)conhecermos no encontro de alteridades. (Segunda atividade – Análise da narrativa de Ilane – Escrita de Luiza, 12/07/2022).

O relato autobiográfico abriu-se à escuta do outro, a identificação dos aspectos que uniam uma docente à outra e dos aspectos que constituíam a busca de ambas e a sua construção como professoras. O encontro foi motivo de alegria, a alegria constituiu-se em parceria, a partir da compreensão mútua e da empatia e a parceria permitiu a reflexão crítica e a escrita colaborativa.

> A partir daí, anotei alguns desses marcos, e percebi, que apesar de histórias diferentes, a Luíza tem muitos pontos em comum comigo: a vivência em família com mulheres fortes, os caminhos que nos atravessam e que não planejamos em nossas trajetórias profissionais, a experiência com as palavras (literatura) e com a formação de professores, o encantamento pelas narrativas como material de constituição do humano e também na nossa formação e na nossa atuação profissional. [...]

As narrativas seguiram uma linha cronológica que pontuou a formação pessoal e profissional a partir da infância e dos marcos familiares que determinaram a trajetória das duas professoras. Dentre os marcos de formação surgem o ensino médio, a graduação, o mestrado e o doutorado na construção dos caminhos profissionais. Nesses atravessamentos, a vida pessoal também constitui importante aspecto nos processos de formação, em que casamento, filhos, família constituem marcos que

transformam e muitas vezes determinam os rumos de cada travessia. Ao refletir sobre esses percursos, é possível despertar a consciência dos obstáculos e dos descaminhos que construíram ambas as trajetórias e da importância dos desvios naquilo que elas reconhecem como traços identitários hoje.

> Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (Nóvoa, 2009, p. 22).

Graças ao fato de conservar tal articulação no processo de narrar/escrever/ler/compreender experiências torna-se possível identificar e valorizar os aprendizados experienciais que dão corpo ao agir e ao ser de cada uma em suas trajetórias profissionais (Passeggi; Costa; Alves; Cavalcante, 2022).

Ao contar com as narrativas como: meio de encontro, suporte de diálogo acerca das trajetórias de vida e profissão e fonte de um trabalho interpretativo para a construção de compreensões sobre o vivido e o aprendido, um processo de ressignificação e de expansão de consciência sobre seus percursos pessoais e profissionais foi desencadeado. Ilane e Luiza fizeram-se autopoieticamente em palavras naquilo que as unia como seres humanos, mulheres, trabalhadoras, de origem humilde, mas também como docentes em busca da autoconsciência de seus fazeres em pesquisa e educação. A reiterada sensação de alegria pelo encontro das histórias

narradas também se abre como material útil para um projeto específico de investigação (Josso, 2004).

Luiza e Ilane escrevem, vivem e se veem de modo a produzir "escrevivências" (Evaristo, 2017) que nos provocam a pensar nos processos de formação de professores como aprendizagens ao longo da vida (Alheit; Dausien, 2016) para além das exigências de uma sociedade onde a agência política da empregabilidade dita as normas de competências e habilidades profissionais.

Em paralelo com o que afirma Nóvoa (2004), no prefácio que escreve para a edição brasileira da obra Experiência de vida e formação de Marie-Christine Josso, Luiza e Ilane escrevem seus percursos formativos e se inscrevem como pessoas, "pedras vivas" que atuam nas ciências do humano e que narram e conjugam ações formativas em "[...] suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se." (Nóvoa, 2004, p. 14, grifos do autor).

FINALIZANDO ESCREVIVÊNCIAS

Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte
na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte? (Será arte?)
(Ferreira Gullar, Traduzir-se
In Toda Poesia, 2004)

Ao longo deste texto duas professoras desenvolvem uma reflexão acerca das narrativas como instrumento de conhecimento de si e de outro, como instrumento de pesquisa na área de educação, pensando a formação de si e refletindo acerca de relatos originados de um momento formativo na Universidade de Évora.

Os recortes realizados nas narrativas destacam marcos no processo formativo a partir da memória construída e revelam convergências, que se constituem apesar das divergências, no relato de ambas. Esse processo permite não só a reconstrução de sentidos, mas a alegria do encontro e deixa fluir a análise a partir da compreensão de si e da outra.

O construir-se é processo constante de transformação, é saber-se uno e distinto em suas pluralidades de experiências de filhas, mães, estudantes, professoras, orientadoras. O conhecer-se é reconhecer a instabilidade no processo de construção do conhecimento, a necessidade de idas e vindas, de reflexão e

ação constantes; o traduzir-se é compreender-se à luz das próprias narrativas de si e da outra, é entrecruzar olhares e perceber convergências e divergências. Esse processo, questiona Gullar, será arte?

Apaixonadas pela palavra, elas se debruçam sobre suas próprias narrativas à luz de teorias que dão suporte à compreensão de sua existência e à construção de suas identidades profissionais. A pesquisa autobiográfica, a partir das reflexões de Josso (2004), Passeggi (2011) e Evaristo (2017), entre outras e outros, sugerem um pensar sobre si por meio das singularidades, das experiências em coletividades, dos diferentes contextos vivenciados. Suas escrevivências atravessam, assim, marcos formativos; pessoas significativas em seu percurso; instituições de atuação e, por fim, o devir. O que fazer a partir daqui? Que caminhos ainda seguir? Essas questões emergem dos relatos e se traduzem em: continuar, viver, agir, pensar, atuar, orientar, esperançar, pois como afirma Freire (2008), a esperança é ontológica no homem, mas precisa da prática para tornar-se concretude histórica, assim, ele cria o verbo esperançar, que significa ir em frente, ir à luta, juntar-se com outro(s) para fazer diferente, buscar transformar-se e transformar constantemente.

As experiências profissionais constituíram as experiências que moldaram essa formação continuada e aquilo que está por vir, seja porque sempre se está em processo de construção, seja com o pós-doutoramento em curso, seja porque almejamos ainda construir, o agora e o devir.

Dentre os efeitos de desenvolvimento desse trabalho destacamos a reflexão sobre a própria formação. Isso implica em dizer que é fundamental ter esse tempo para compreender os próprios processos formativos e perceber que os marcos que o constituem se movem a cada vez que entramos em contato com essas memórias e a partir dos interesses que movem a rememoração. Assim, cada história ganha novos contornos a cada retomada e a cada momento, me esclarecem aspectos dessa trajetória.

Não há, nem haverá histórias similares a dessas professoras, mas elas emergem de um processo formativo e esse processo pode originar outras reflexões e outras reconstruções de si a partir de relatos. Nessas reflexões aqui apresentadas podem também refletir-se, como em espelho, outras mulheres e outras vivências, pois há sempre pontos convergentes que permitem dar a ver possibilidades a quem também sente a necessidade de pesquisar sobre a formação e os percursos formativos de professores; a quem também acredita que a palavra tem o poder de transformar e de fazer viver e reviver experiências; a quem também necessita de se recriar constantemente e às suas próprias práticas.

REFERÊNCIAS

Alheit, P. Dausien, B. (2016) Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr.

Bardin, L. (1977) Análise de Conteúdo. Lisboa : Edições 70.

Bakhtin, M.; Volochinov. (1986). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 3 ed. São Paulo: Hucitec.

Benjamin, W. O narrador. In: Benjamin, W. (1987) Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2019) Sobre o conceito da história. In: O anjo da história. Org. e Trad. de João Barrento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Breton, H. (2020). Pesquisa Narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. Cadernos de Pesquisa, 50 (178). 1138-1158. DOI: https://doi.org/10.1590/198053147185.

Breton, H. (2021). A Narração da Experiência vivida Face ao « Problema Difícil » da Experiência : Entre memória passiva e historicidade. Revista Práxis Educacional, 17(44), 1-14. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8013

Bruner, J. (1991) A construção Narrativa da Realidade. Critical Inquiry, 18(1), p. 1-21.

Cavalcante, I. F. (2013) Memória e identidade na formação de professores leitores: relato de uma experiência com a escrita memoriográfica. Confluenze: revista di studi iberoamericani. Vol. 5, No. 1, pp. 194-203. DOI: 10.6092/issn.2036-0967/3766

Connelly, M. Clandinin, D. J. (2015) Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. -

2 ed. rev. Uberlândia: EDUFU. DOI: 10.29286/rep.v21i47.1766

Costa, C. L. da; Alves, C. A. (2022) Summer School Narrativas em Educação e Saúde: aprender a construir relações, saberes e práticas a partir das experiências vividas. Universidade de Évora.

Delory-Momberger, C. (2009). Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique. In C. Delory-Momberger and E. C. de Souza (Eds), Parcours de vie, apprentissage biographique et formation, pp. 17-30. Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2008). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. EDUFRN, Paulus.

Delory-Momberger, C. (2006). Formaçaão e socializaçaão: os ateliês biograficos de projeto. Educaçaão e Pesquisa, 32 (2), 359–371.

Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en education. Economica Anthropos.

Dominicé, P. (2000). L´Histoire de Vie comme processus de formation. Paris: L´Harmattam.

Duarte, C. L. Nunes, I. R. (org.). (2020) Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte.

Echeverría, J. (2002) Ciencia e Valores. Barcelona: Destino.

Emily Dickinson (2007) Selected poems, New York: Barnes and Noble.

Evaristo, C. (2017) Becos da Memória. Rio de Janeiro: Pallas.

Evaristo, C. (2008) Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala.

Ferreira G. (2004). Toda poesia. São Paulo: José Olympio.

Freire, P.. (2008) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 115 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Galvão, C. (2005) Narrativas em educação. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345. DOI https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013

Rosa, João Guimarães (1986) Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Hall, Stuart. (2006) A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Josso, Marie-C. (2004) Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez.

Larrosa Bondía, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 22-28.

Leal da Costa, C. (2018). Traços de Vida e(m) narrativas de (trans)formaçao. In: Furlanetto, E.; Nacarato, A. and Gonçalves, T. (org.). Espaços formativos, trajetorias de vida e narrativas docentes, pp.73-98. Editora CRV. ISBN:978-85-444-2584-8.

Leal da Costa, C., Biscaia, C., Parra, A. (2018) Aprender pensando sobre a própria vida: um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. Revista de Sociologia de la Educacion (RASE) vol. 11 (21), 258-279. DOI: https://doi.org/10.7203/RASE.11.2.12445.

Leal da Costa, C., Alves, C. A., Breton, H. (2023). Ecos de investigação e formação com narrativas biográficas: modos de conhecer e de compreender a partir da experiência vivida. Frontiers, no prelo.

Louro, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). BASSANEZI, Carla (Coord.) (1997) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto.

Orlandi, E. P. Pecheux, M. (1999) Papel da memória. São Paulo: Pontes.

Miguel Marinas, J. (2007) La escucha en la historia oral: palabra dada. Madrid/ES: Editorial Síntesis.

Morin, E. (2001) La mente bien ordenada: repensar a reforma. Reformar o pensamento. 2.ed. Barcelona: Seixo Barral.

Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. (2006) Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Revista Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128. DOI https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009

Nóvoa, A. (2009) Professores: imagem de um futuro presente. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. (2004) Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez.

Oliveira, L. A. de.; Costa, A. A. F.; Gomes, J. B. (2023) Narrativas em contextos: tempo, pandemia e ser mulher na docência. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, v.08, n. 23, p. 01-17, e1105. DOI 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1105

Passeggi, M. C., Costa, C. L. Alves, C. A. & Cavalcante, I. (2022). Narrativas, memórias e devir: tessituras entre pesquisa educacional e extensão universitária numa ágora planetária. Revista UFG, 22(28). https://doi.org/10.5216/revufg.v22.73152

Passeggi; M. C., Delory-Momberger, C., Sarmento, T., Alves, C.A. , Leal da Costa, C. (2021). Récits d'expériences: genre et constituition de soi dans un context institutionnel. In A. Neto, J. Gleyse, J. Thomás I. Cavalcante (Coord), Corpo,

gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos, pp 299-309. L´Harmattan.

Passeggi, M.C. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciência". Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 91-109. DOI 10.24310/mgnmar.v1i3.9504

Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, 41(1), 67–86. https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267

Passeggi, M. C. (2011). A experiência em formação. Educação, 34(2). Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697

Passeggi, M. C., Barbosa, T.M.N. (orgs). (2008) Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ac□ão-formação transdisciplinar. Saúde e Sociedade, 14 (13), 102-110. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006

Pineau, G.; Le Grand, J-L. (2014). As histórias de vida. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Natal, Edufrn.

Pollak, M. (1992) Memória e identidade social. In.: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212.

Ricoeur, P. Tempo e narrativa. (1996) Tomo 1. Campinas/SP: Papirus.

Sampaio, C. S.; Ribeiro, T.; Souza, R. de. (2019) Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia melhor? In Conversa como metodologia de pesquisa – por que não? Rio de Janeiro, RJ: AYVU.

Saramago, J. (1985) Provavelmente alegria. Lisboa: Editorial Caminho.

Tardif, M. (2011) Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. Lessard, C. (Orgs.) (2009) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 3 ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes.

ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR