



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISIS CEUTA PINTO ALVES

**FAZER DO VIVIDO HISTÓRIA DE VIDA:
A (DES)ARTICULAÇÃO DAS REFERÊNCIAS NA ESCRITA DO
MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

Salvador
2013

ISIS CEUTA PINTO ALVES

**FAZER DO VIVIDO HISTÓRIA DE VIDA:
A (DES)ARTICULAÇÃO DAS REFERÊNCIAS NA ESCRITA DO
MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Isis Ceuta Pinto.

Fazer do vivido história de vida [recurso eletrônico] : a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação / Isis Ceuta Pinto Alves. - 2013
1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Prof. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Memória autobiográfica. 2. Autobiografia. 3. Educação - Métodos biográficos. 4. Professores - Formação. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD - 808.06692 -23 ed.

ISIS CEUTA PINTO ALVES

FAZER DO VIVIDO HISTÓRIA DE VIDA: A (DES)ARTICULAÇÃO DAS
REFERÊNCIAS NA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 10 de Maio de 2013

Banca Examinadora

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Marcea Andrade Salles _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Maria Antônia Ramos Coutinho _____
Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Minas Gerais
Universidade do Estado da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

*Aos meus pais, **Terezinha** e **Cosme**, por todas as histórias que me ensinaram a criar e a contar.*

AGRADECIMENTOS

Meu pai sempre me contou que, quando chegou a hora de escolher o meu nome, a sua única exigência era que ele fosse cheio de história. E entre tantos, na última batalha, quase me batizando Anastácia, achou por bem me fazer Isis – muito mais a Deusa dos livros de história, muito menos a personagem da TV. E foi assim, com um nome cheio de histórias, que me joguei no mundo para fazer e contar histórias.

E como fazer história, narrar a vida, aprendi com a pesquisa ser jogo intertextual, não poderia deixar de aqui falar de tantos nomes, tão cheios de histórias, que me ajudaram, no tumultuado fluir da vida, a arquitetar não só a pesquisa aqui textualizada, mas a própria pesquisadora que sou.

Primeiro, mais do que necessário, é agradecer a minha gente de família. Mostrar gratidão a **Terezinha, Cosme e Antônia**, aqueles de todos os dias e todas as horas, companheiros das noites mal dormidas, das tristezas e das alegrias que fizeram parte desses dois anos. Agradecer a **Marinalva, Solange, Deginaldo, Elaine e Allan**, a família dos fins de semana, desde a infância, que acolheu a minha escolha, compreendeu o necessário afastamento e cuidou do meu bem estar. Vocês foram sem palavras!

As crianças, minhas queridas companheiras de todos os dias da **Escola Municipal Austricliano de Carvalho**, meus beijos, cócegas e abraços mais agradecidos por me mostrarem, em seu incrível mundo de invenções, as possibilidades do ser professora.

A **Jeane Gavazza e Júlia Brito**, amigas queridas, companheiras que a graduação me deu, por todo o companheirismo, todo o carinho, toda confiança, toda sabedoria e, principalmente, por toda graça emprestada aos meus dias na faculdade.

A **Juliana e Gilvan**, queridos colegas do CEFET/Ba, que ainda hoje me lembram, insistentemente, que sempre há ironia que cure os percalços da vida, ou os torne mais interessantes. Vocês são, mesmo de longe, a minha contradança.

Agradeço a **Roseli**, minha querida orientadora, por sua orientação que, não me canso de repetir, é para a vida. Foi com Rose que aprendi que ser professor é saber compartilhar, com tamanha humildade e humanidade, a trama de sua compreensão de mundo.

As professoras **Marcea Salles** e **Lícia Beltrão** por todo o carinho e incentivo direcionado desde a banca da qualificação, ou melhor, desde sempre. Obrigada por toda a cuidadosa fala sobre a formação de professores e pela inspiração poética no trato com as narrativas.

Aos companheiros do **grupo FEP**, nomes que, sempre atentos aos princípios da pesquisa e aos seus *nós*, me ajudaram a arquitetar o contexto conceitual da pesquisa. Obrigada **Inez, Marcea, Tuca, Paulinha, Clívio, Maíza, Rosane, Luíza, Joselita, Gilmara, Júlio, Núbia, Serginho, Verônica, Sandra, Daniele, Eliene, Fábio, Flávio, Élica, Cláudia** e **Camila**, vocês me recarregaram de amor, o mais doce, reconfortante e precioso, quando o processo de escrita se fez angústia.

Ao **Projeto UFBA/ Tapiramutá**, seus orientadores, seus coordenadores e, principalmente, seus cursistas. Sem vocês não haveria narrativas, não haveria o ir e vir pelas estradas do interior baiano. Sem vocês não haveria pesquisa!

Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação, por serem parceiros na função de ser estudante, por toda a preocupação e companheirismo, por toda referência partilhada, por todo livro emprestado, por todo tudo. Em especial aos meus irmãos de dissertação, **Fábio** e **Flávio**.

Agradecer aqui é reconhecer cada nome dito impregnado na compreensão da minha história de vida. É dizer de cada um que me ajuda a colorir o denso tecido intertextual em que situo a vida e, assim, a pesquisa.

Por se mostrarem assim para mim, cheios de histórias, o meu muito obrigada!

ALVES, Isis Ceuta Pinto Alves. **Fazer do vivido história de vida: a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação.** 133 f. 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

Este trabalho traz a narrativa da aproximação de uma pesquisadora com os memoriais de formação produzidos por professores-cursistas da Licenciatura em Pedagogia UFBA/ Tapiramutá. São os caminhos que a autora escolhe percorrer durante o curso do mestrado em educação, investigando a (des)articulação das referências envolvidas na ação de narrar, que constroem e justificam, simultaneamente, a pesquisa e a sua textualização. O estudo teve como objetivo investigar as possibilidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores em exercício, buscando compreender o movimento de (des)articulação entre as referências que o professor-cursista mobiliza ao longo da produção da sua narrativa de vida e formação. Considerando a abordagem experiencial da formação, o texto da pesquisa é construído caminhando entre a (auto)biografia e a heterobiografia, admitindo a escrita biográfica como um fluxo caótico que permite, pela força do relato, articular em seu interior diferentes referências. Tendo como horizonte a inspiração etnográfica dos trabalhos com as narrativas de vida e as contribuições da hermenêutica Gadameriana, as interpretações dirigidas aos memoriais são construídas e apresentadas segundo três movimentos interpretativos, a saber: entre experiência e (des)articulação; entre saber e (des)articulação; e entre narrativa e (des)articulação. A dissertação conclui que o memorial de formação, quando assumido como dispositivo formativo-avaliativo, é colocado no território da criação, por envolver a possibilidade do indivíduo-social compreender-se em relação a uma elaboração do sentido da sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Memorial de formação. Referência. Narrativa. Formação

ALVES, Isis Ceuta Pinto Alves. **Fazer do vivido história de vida: a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação.** 133 f. 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This work brings the narrative of the forthcoming of a researcher with the formation memorials produced by attending-teachers of the undergraduate degree in Pedagogy at UFBA/Taboquinha. The paths the author chooses to walk by during the Master Course in Education, investigating the (dis)articulation of the references involved in the action of narrating, are the ones that build, justify, simultaneously, the research and its textualization. Considering the experiential approach of formation, the text is constructed in a way between the (auto)biography and the heterobiography, admitting the biographical writing as a chaotic flow that allows, by the strength of the report, articulating within it different references. Having the ethnographic inspiration of the works with the narratives of life and the contributions of the Gadamerian hermeneutics as an horizon, the interpretations directed to the memorials are constructed and presented according to three interpretative movements, namely: between experience and (dis)articulation; between the knowledge and (dis)articulation; and between the narrative and (dis)articulation. The dissertation concludes that the formation memorial, when taken as formative device, is placed in the territory of creation, because it involves the possibility of the social-individual comprehend himself in respect of an elaboration of a meaning of his life.

KEY-WORDS: Formation memorial. Reference. Narrative. Formation.

SUMÁRIO

E NA PRIMEIRA PÁGINA DO TEXTO: A DIFICULDADE DO COMEÇO.....	09
1. DO MEU ENCONTRO COMO O MEMORIAL DE FORMAÇÃO (OU O DIA EM QUE VIREI ESCREVEDORA DE MEMÓRIAS)	13
2. PENSANDO A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE NA DISSERTAÇÃO	33
2.1 O FIO DA EXPERIÊNCIA	35
2.2 O FIO DA NARRATIVA.....	38
2.3 O FIO DO SABER.....	41
3. A CONQUISTA DO TEXTO: O CAMINHO DAS INTERPRETAÇÕES	48
3.1 PARA INICIAR A CONQUISTA: A INSPIRAÇÃO BIOGRÁFICA ENTRE OS CAMINHOS DA ETNOGRAFIA	49
3.2 ONDE/QUANDO BIOGRAFEMAS SE ENCONTRAM: A EXPERIÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS	54
4. MOVIMENTO INTERPRETATIVO UM: ENTRE EXPERIÊNCIAS E (DES)ARTICULAÇÕES	69
5. MOVIMENTO INTERPRETATIVO DOIS: ENTRE SABER E (DES)ARTICULAÇÕES	95
6. MOVIMENTO INTERPRETATIVO TRÊS: ENTRE NARRATIVA E (DES)ARTICULAÇÕES.....	112
7. QUANDO VIRO A ÚLTIMA PÁGINA: (IN)CONCLUSÕES INTERPRETATIVAS	127
8. REFERÊNCIAS	131

E NA PRIMEIRA PÁGINA DO TEXTO: A DIFICULDADE DO COMEÇO



Watterson, Bill. Fonte <depositodocalvin.blogspot.com>

Com Haroldo dividido a questão: onde catar a inspiração quando o modo certo não chega? Se Calvin apresenta como solução esperar o *pânico do último minuto*, preciso dizer que, desta vez, a técnica não funcionou. Não havia modo de iniciar o texto! Em um primeiro momento de escrita, carregada pela angústia do começo, a vontade que se instala é de pedir educadamente ao leitor que retorne aos elementos pré-textuais deste trabalho. Neles estão pistas importantes sobre o que a leitura destas linhas pode reservar e, de certa forma, me traz parte do fôlego de uma tarde inteira perguntando somente: como lidar com o começo?

Fazer esse pedido ao leitor vem para esconder a real vontade de logo de início tratar com as brilhantes ideias da boneca Emília de Lobato¹, com um samba, com

¹ Por algumas vezes o universo criado pelo escritor Monteiro Lobato será referenciado aqui. Considerado um dos mais importantes autores da literatura infanto-juvenil brasileira, Lobato é o autor da série de livros que conta as aventuras vividas pelos moradores do Sítio do Pica Pau Amarelo. Por entre as linhas da minha narrativa, uma moradora do sítio será constantemente citada: a boneca Emília.

coisas que resgatam memórias agradáveis do pátio da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a minha – e tão minha – Faced/UFBA; começar com as conversas, com os tempos que passamos em pé, sem tempo, correndo, mas sempre em tempo de trocar aquela frase de efeito sobre o trabalho do outro, sobre a pesquisa do outro, sobre a vida do outro, salpicando leituras dos mais variados textos por aqui e ali, as referências que viviam a me inundar nos mais surpresos locais; começar, em tom bem imediatista com o que me tocou, me passou; começar logo a falar sobre o que interessa, sem os pormenores das notas introdutórias, sem o contrato enunciativo que aquele que relata precisa construir com o leitor, sem a sedução que bem poderia ser comparada ao flerte tímido, ao mercador que tenta barganhar algo. Mas como falar, sem passar por esse ritual? Sem me apresentar e, me apresentando, apresentar o próprio texto? Queria, em um pulo, contar logo do que se trata, como quando em uma película tudo transborda em tela formando um emaranhado de imagens que é, simplesmente, o todo do momento.

Sinto vontade de, assim como Emília ao narrar as suas memórias, contar com o auxílio luxuoso de um sábio sabugo de milho com título de nobreza. Queria um Visconde de Sabugosa que me ajudasse a contar ao meu leitor sobre as escolhas feitas para a construção das linhas que agora se unem para compor a dissertação que arquitetei ao longo do mestrado cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia. Queria um alguém que pudesse me dizer qual palavra utilizar para explicar que ela, a dissertação, foi construída como uma narrativa, e, de forma mais específica, caminha entre a (auto)biografia² e a heterobiografia³, admitindo a escrita biográfica como um fluxo caótico que permite, pela força do relato, articular em seu interior diferentes saberes.

Queria um Visconde que me ajudasse, então, a catar o fio da coerência numa tentativa de permitir que a narrativa da minha formação como pesquisadora, o lugar dessa minha experiência, seja também o lugar para a construção da

² (Auto)biografia é definida como um texto narrativo composto pela história de vida do autor, que para a composição da trama assume também os papéis de narrador e personagem.

³ O termo, aqui colocado segundo a definição elaborada por Christine Delory-Momberger (2008), indica “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a escrita de outrem” (p.60)

pesquisa que hoje permite denominar-me de tal modo; um Visconde próprio, um escrevedor de memórias que, ganhando intimidade com as minhas memórias, utilizasse as palavras mais rebuscadas e toda a elegância de quem até mesmo já foi ao espaço, para informar ao leitor que assumir, ao mesmo tempo, os papéis de autora, narradora e personagem para a construção deste texto foi uma escolha que também justificou-se por ter sido o processo de escrita de memoriais de formação de professores o objeto da pesquisa que aqui está textualizada, e a compreensão do movimento de (des)articulação entre as referências que o professor-cursista mobiliza ao longo da escrita desses textos narrativos, o objetivo que a movimenta.

Mas na falta do meu próprio Visconde de Sabugosa, aquele que de pena em mão contaria as minhas memórias, coube a mim procurar um tom que me permitisse pegar a pena e continuar a tecer o texto, um texto que é narrativa de uma professora pesquisadora que se propôs a estudar narrativas de professores em exercício que pesquisam, na narrativa e pela narrativa, a sua história de vida e formação. Encontrei o tom do texto quando compreendi a natureza hermenêutica da pesquisa.

É na leitura que faço da hermenêutica Gadameriana que encontro o tom da minha escrita, ao visualizar, na construção da pesquisa, o meu duplo papel de hermeneuta: é como hermeneuta que interpreto a minha experiência como pesquisadora ao tomar a minha narrativa de pesquisadora como lugar de compreensão e construção da própria pesquisa; é também como hermeneuta, que interpreto os memoriais de formação, a produção textual apresentada pelos professores-curssitas, buscando compreender a (des)articulação de referências que acompanha a sua produção.

Por isso, e para além disso, são os caminhos que escolhi percorrer durante o curso do mestrado em educação que constroem e justificam, simultaneamente, esta narrativa, buscando a possibilidade de pensar a construção do memorial de formação por professores, em especial os professores-cursistas da licenciatura em Pedagogia UFBA/ Tapiramutá, sobre um novo foco, a saber, aquele que permite ao sujeito dar à sua formação um sentido à luz da sua história de vida.

O trabalho configura-se, então, na narrativa da minha aproximação com as narrativas de formação de professores em exercício do município de Tapiramutá, interior da Bahia, seja no papel de orientadora da produção dos memoriais de formação apresentados pelos professores como trabalho de conclusão de curso, seja no papel de intérprete desses mesmos memoriais. Dois momentos dessa aproximação podem ser visualizados em destaque na narrativa, expressos nos sete capítulos que a compõem.

No primeiro momento, que corresponde aos capítulos Um, Dois e Três, quando conto sobre a construção da minha relação com a abordagem (auto)biográfica da formação, são as escolhas epistemológicas e metodológicas que se relacionam com a construção da pesquisa que ganham destaque. Narro o meu contato inicial com o uso da escrita memorialística em programas de formação, quando ainda estudante da graduação em Pedagogia, e a partir dele vou apresentando as experiências que me levam a desenhar a proposta de estudo para o mestrado e definir os fios que escolho construção da narrativa, a saber: o fio da experiência, o fio do saber e o fio da narrativa. Esses três fios me ajudam a adentrar no tumultuado fluir da escrita narrativa e, nele, apresentar a memória-referência da pesquisa: os meus dois anos como estudante da pós-graduação, a minha experiência como orientadora dos memoriais de formação apresentados pelos professores-cursistas de Tapiramutá como trabalhos de conclusão de curso e a minha experiência com a interpretação desses memoriais.

No segundo momento, que corresponde aos quatro últimos capítulos da dissertação, são as interpretações que dirijo aos memoriais de formação das professoras-cursistas de Tapiramutá e à minha experiência como orientadora de memoriais que se mostram no texto. Caminhando por entre as leituras que apontam a inspiração etnográfica dos trabalhos com as narrativas de vida e por entre as contribuições da hermenêutica na atitude de compreensão dos memoriais, apresento os três movimentos interpretativos da pesquisa: entre experiência e (des)articulação; entre saber e (des)articulação; e entre narrativa e (des)articulação.

1. DO MEU ENCONTRO COM O MEMORIAL (OU O DIA EM QUE VIREI ESCREVEDORA DE MEMÓRIAS)

Sem querer abusar do meu leitor, tenho mais um pedido a fazer: antes de iniciar a leitura das palavras que são minhas, visite as palavras que estão aí ao lado. Elas são as palavras das memórias da boneca Emília, as palavras que me emprestaram a primeira inspiração para a interpretação dos memoriais de formação e, por tal motivo, merecem figurar em destaque aqui. Leia o texto de Lobato e volte para este ponto, para continuarmos a nossa conversa.

As interrogações da boneca de pano são impagáveis. Ao dar título tão surpreendente ao primeiro capítulo das suas memórias, Emília, de uma forma bem sua, trata das dificuldades que envolvem o processo de tornar-se objeto da sua própria investigação. Colocando o trato com a memória como um *interrogar-se a si mesmo*, a Marquesa de Rabicó me traz, pela segunda vez, inspiração para, na narrativa, dar sentido às minhas próprias inquietações. Falo isso, pois foi a boneca que ajudou-me a principiar as minhas aventuras de *escrevedora de memórias*, quando, no ano de 2010, apresentei ao colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia um memorial de formação como trabalho de conclusão de curso que me permitiu obter o grau de Licenciada em Pedagogia.

E se isso de começar continua difícil, retomo da boneca a relação com o *interrogar-se* para falar sobre as tantas questões que a minha experiência de narradora mobilizou. Foi durante a escrita do meu memorial-formação que tive, de forma mais aprofundada, contato com os estudos que tratavam da abordagem (auto)biográfica e os seus usos na educação. De certa forma, essa foi uma das principais surpresas que a escrita da minha história de vida me guardou: o despertar do interesse pela narrativa de vida e, de forma mais especial, a construção das narrativas de vida de professores. Falo em despertar, pois, para mim, não era novidade tratar com a vida narrada.

A minha história com memorial de formação já vem de uma certa estrada, já que foi ainda na minha experiência como bolsista no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Bahia que, pela primeira vez, pude me aproximar desse gênero discursivo. Antes disso já havia ouvido referências sobre o memorial em algumas conversas na faculdade, até mesmo havia arriscado escrever um quando solicitado como trabalho final da disciplina Didática, na graduação, mas essa aproximação era sempre aligeirada, dela

Estavam os dois fechados no quarto dos badulaques. Servia de mesa um caixãozinho, e de cadeira um tijolo. Emília passeava de um lado para o outro, de mãos às costas. Ia ditar.

-Vamos! – disse ela depois de ver tudo pronto – Escreva bem no alto do papel: “Memórias da Marquesa de Rabicó”. Em letras bem graúdas.

O Visconde escreveu:

MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ

- Agora escreva: Capítulo Primeiro.

O visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emília, de testinha franzida, não sabia como começar.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

- Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

- Vamos, Visconde. Bote aí seis pontos de interrogação – insistiu a boneca. – Não vê que estou indecisa, interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as ‘Memórias da Marquesa de Rabicó’ principiam de um modo absolutamente imprevisto:

Capítulo Primeiro

?????

ficava apenas a ideia de que aquele era mais um texto avaliativo, tão similar a todos os outros que preenchiam a minha vida de universitária. Somente ao ingressar no PIBIC/UFBA, pude entender o caráter formativo que envolve essa escrita.

Durante esse período de iniciação científica, que compreendeu os quatro últimos semestres da minha graduação, fui colaboradora do grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (grupo FEP), também da Faculdade de Educação da UFBA, realizando pesquisas que focalizavam a formação inicial de professores em exercício.

Foram as minhas pesquisas⁴ que me aproximaram do campo de trabalho do Grupo FEP: os cursos de Licenciatura em Pedagogia Ensino Fundamental/Séries coordenados pelo próprio FEP/UFBA nos municípios baianos de Irecê e Tapiramutá. Os cursos, resultados das parcerias entre as prefeituras dos referidos municípios e a Universidade Federal da Bahia, integram o Colegiado dos Cursos Especiais de Formação de Professores em Exercício da FACED/UFBA e buscam⁵ titular em nível superior os professores em exercício na rede municipal de Irecê e Tapiramutá, agindo de forma a suprir as demandas surgidas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei N 9394/96 que, em seu artigo 62, prevê o nível superior como patamar mínimo para formação de profissionais da educação no Brasil. Segundo o documento oficial publicado em 20 de dezembro de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino

⁴ No período de 2008 a 2010 participei de dois projetos de pesquisa vinculados ao PIBIC/UFBA: *Currículo e Formação de Professores em Exercício: o Acompanhamento e a (des)Articulação com o exercício docente*, realizado no período 2008-2009, e *Currículo e Formação de Professores em Exercício: o Acompanhamento e a (des)Articulação com o exercício docente - 2º Momento*, realizado no período 2009-2010.

⁵ Cabe dizer que foram formadas duas turmas na cidade de Irecê, sendo a última finalizada no ano de 2012. Em Tapiramutá, uma primeira turma foi finalizada também no ano de 2012 e a conclusão dos trabalhos com uma segunda turma de professores-cursistas está prevista para o segundo semestre de 2013.

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996).

Em minhas ações como bolsista de iniciação científica tive, pela primeira, vez contato com uma proposta curricular que investia na singularidade e na subjetividade das trajetórias de vida dos sujeitos como campos férteis para as atualizações do currículo. Foi então que me vi imersa em memoriais, conhecendo uma proposta curricular tão diferente de todas aquelas que até então conhecia.

Com duração mínima de três anos, os cursos de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental UFBA/ Tapiramutá e UFBA/Irecê, sendo este último o campo dos estudos por mim realizados durante a graduação, apresentam uma estrutura curricular que, pensada de forma articulada com as concepções filosófico-pedagógicas do Programa, e respaldada de acordo com as regulamentações da legislação pertinente, permite ao professor-cursista (denominação dada aos professores que participam do programa) elaborar o seu próprio percurso de aprendizagens, criando, de forma orientada, uma dinâmica entre os saberes resultantes da sua trajetória de vida e formação, as demandas da ação docente e os saberes veiculados pelo currículo.

As atividades curriculares são organizadas e elaboradas ao longo do curso considerando a existência, na estrutura curricular, de dois grandes grupos didáticos que comportam os elementos necessários a uma formação relacionada às demandas contemporâneas da atuação docente. São esses grupos, os conjuntos denominados *eixos temáticos* e *eixos dos tipos de atividades*.

Nos eixos temáticos são pensados possíveis temas/conceitos a serem trabalhadas ao longo dos ciclos a citar: Educação e Conhecimento ao longo da história, Educação e prática de ensino/pesquisa, Educação e linguagens, Educação e práticas docentes e Educação e Políticas Públicas. Os eixos temáticos permitem visualizar, através da filiação das atividades a cada um deles, os conteúdos, conceitos, saberes, que serão construídos durante o ciclo.

Os eixos dos tipos de atividade abrigam as formas previstas para serem trabalhadas durante o curso. Desta forma, as atividades foram divididas em três

eixos: *atividades temáticas*, correspondendo às palestras, cursos, oficinas, mesas redondas, seminários, projetos e grupos de estudos⁶; *atividades em exercício*, correspondendo ao acompanhamento pedagógico da atuação do professor-cursista dentro do espaço escola, o que sustentará as suas ações como pesquisador da/na prática; *atividades de registro e produção*, que correspondem ao falar de si, remetendo à produções textuais onde são incentivadas as interpretações acerca das (des)articulações construídas nos percursos formativos e a relevância das trajetórias de vida para a formação.

Um dos dispositivos pensados para possibilitar, ao longo do curso, a expressão da dinâmica entre as experiências de vida e formação do cursista e as demandas da sua ação docente é a escrita do memorial de formação⁷, sendo essa iniciada no processo de seleção para o ingresso do professor-cursista e alimentada por esse ao longo dos seis ciclos que correspondem ao período de conclusão da licenciatura. São os próprios professores e suas histórias de vida (o eu-aluno, o eu-professor, o eu-cursista) que dão sentido à continuação do curso, tornando as suas atuações pontos de questionamento e passíveis de modificações.

Nos dois anos em que atuei como bolsista de iniciação científica, totalmente imersa na proposta do curso e, por isso, envolvida na produção dos memoriais, pude perceber a abordagem experiencial da formação, essa possibilidade de colocar o sujeito aprendente no centro da sua formação (JOSSO, 2004), como uma proposta que pode ser feita real. Foi no cotidiano como bolsista que comecei a perceber que as histórias de vida, as representações e as narrativas de formação, tal como colocadas nas licenciaturas em Tapiramutá e Irecê, implicam em uma interação com o saber da vivência de forma a chamar a história de vida do sujeito como aspecto da sua *formação*.

Neste momento, vale ressaltar que viver o cotidiano do FEP significou começar a compreender que o uso das histórias de vida deve se sustentar em um conceito singular de *formação*. Esta, pensada sob as referências que contemplam os

⁶ Os grupos de estudos oferecidos por ciclo são: GEAc – Grupo de Estudos Acadêmicos; GECin – Grupos de Estudos Cinematográficos; GELit – Grupos de Estudos Literários.

⁷ O memorial pertence ao grupo das atividades de registro e produção. Fazem parte desse grupo de atividades, além do memorial de formação, o Diário de Ciclo e a Produção Livre.

contextos em que o sujeito se realiza, considera a compreensão da singularidade das vivências e experiências que constituem a elaboração de cada percurso de vida, integrando como práticas formativas as diversas interpretações a eles dirigidas e a mobilização dos seus significados.

Ao pensar neste conceito de formação, tento aproximar-me do que Larrosa (2002a) relata em obra voltada ao estudo das possíveis influências do trabalho de Nietzsche para a educação. No referido trabalho, o autor procura aproximar-se do conceito de formação como traduzido por Nietzsche por meio da problemática “como se chega a ser o que se é” e, para tanto, busca em primeiro lugar o conceito de formação como *Bildung*, a qual

[...] poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade, ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA, 2002a, p. 45).

É partindo deste conceito da *Bildung*, do relato que possibilita ao protagonista alcançar “a plena compreensão e a plena autopossessão” (Ibid., p. 47), que o autor conclui que

a trama da formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. Por um lado, o ‘desprender-se de si’, esse ‘perder o rosto’ que Foucault modulou de tantas maneiras. Por outro lado, a ‘experimentação’ no sentido que essa palavra tem nas artes ‘experimentais’. E, no meio, um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir. (LARROSA, 2002a, p. 58).

Isso revela que, dado início ao relato que representa a sua *Bildung*, o narrador apresenta as experiências que “[...] parecem significativas para compreender como e porquê o eu se tornou o que ele *pensa* caracterizá-lo no momento da abordagem [...]” (JOSSO, 2004, p. 63, grifo meu). O que há aqui é, mais uma vez, a evocação do sujeito da formação tal qual como colocado por Larrosa ao admitir o devir da formação.

Considerando os trabalhos realizados por Nóvoa (1995, 2002, 2009), Josso (2004, 2007), Passegi (2000), Sales, Carvalho e Sá (2007) e outros autores que também se propuseram a pensar o conhecimento de si expresso nas narrativas de vida na formação do profissional da educação, enxerguei-o como forma de lançar possibilidade de um olhar sensível sobre a história de cada aprendente e a sua relação com o saber. Nos ditos de Josso (2007, p.16), que bem refletem o que hoje percebo sobre o uso do memorial, “trabalhar a questão da identidade através da análise das histórias de vida permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.

Mas se me vi encantada por esta proposta de deslocar o sujeito para um novo lugar na sua formação – lugar de quem narra a sua formação e assim chega a ser o que se é –, se durante este período ouvi muito sobre o memorial de formação e, numa primeira aproximação com o gênero, identifiquei as suas possibilidades naquele contexto específico de formação, foi somente quando me vi envolvida na escrita do meu próprio memorial de formação que, de fato, pude conhecer o campo fértil e complexo que acompanhava a sua utilização tanto como dispositivo avaliativo-formativo em situações diversas de formação quanto como metodologia da pesquisa nas ciências sociais.

A escrita da minha história pessoal aparece como opção, quando decido eleger como tema do meu trabalho de conclusão de curso a experiência do estudante da graduação com a pesquisa no espaço da Universidade. Acontece que, ao decidir sobre o que escrever e partir para a revisão bibliográfica, encontrei uma questão que mudaria significativamente os rumos de trabalho: a compreensão do conceito de pesquisa que vinha construindo para a produção do trabalho ia além da pesquisa de gabinete ou laboratório como por vezes colocada nos manuais de

trabalhos acadêmicos, reconhecida como ações dos estudantes que participam de programas de iniciação científica, ou outras iniciativas institucionais do gênero.

O que me inquietava era a experiência do estudante com a pesquisa, considerando essa experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002b, p.4) e que, por assim ser, poderia ultrapassar os detalhes técnicos da formação do pesquisador (mas sem desconsiderá-los) e os programas de iniciação científica, fazendo dos sujeitos, nos mais diferentes tempos e espaços da universidade, os seus mediadores.

Falar da pesquisa nessa perspectiva significava compreendê-la tendo como referência a minha própria experiência como pesquisadora iniciante que, no espaço da graduação, também experimentou do ensino e da extensão, organizou com colegas da Pedagogia e de outros cursos da UFBA grupos que iam desde os contadores de história da mitologia Africana⁸ até os Patiólogos, esses mais famosos por suas interferências no pátio da Faced/UFBA, com diálogos sobre filmes, livros, aulas, artes e tudo mais o que pudesse caber entre uma aula e outra, ou se estender por longas tardes. Como fazê-lo em uma produção acadêmica? É, então, que tem início o meu trabalho como *escrevedora de memórias*, para citar as sábias palavras da Marquesa de Rabicó, a boneca Emília do Sítio do Pica pau Amarelo, quando às voltas com a escrita das suas memórias.

A escolha do memorial de formação, uma sábia sugestão colocada pela orientadora e por mim acatada com certo medo, foi feita vislumbrando a possibilidade de, narrando a minha experiência, apresentar a pesquisa como a compreendo. E tal escolha mostrou-se uma solução possível, mas também carregada de questões ainda marcadas com a minha pouca intimidade com o gênero. Isso porque, apesar de já conhecer a sua utilização em programas de formação, pouco conhecia sobre a sua gênese e as suas possibilidades como prática de pesquisa de formação. E tratar dessa falta de intimidade foi o meu primeiro, e necessário passo, na produção da escrita.

⁸ Os trabalhos dos contadores de histórias na Faced/UFBA ainda hoje continuam sob orientação do professor Roberto Sanches Rabello, o Bob. O Projeto *Mitologia de Matriz Africana na Bahia* já envolveu bolsistas dos cursos de Educação Física, História, Direito e Pedagogia em atividades ligadas a programas de Pesquisa e de Extensão da UFBA.

Foi nesse período que comecei a tramar as formulações acerca do memorial de formação que hoje permeiam a construção deste trabalho. Olhando mais de perto para as produções de nomes como Josso (2004, 2007), Nóvoa, Souza e Larrosa (2002a, 2002b, 2004) já estudados no grupo FEP, conhecendo outros trabalhos como os de Pineau (2006), Sibilia (2008), Passegi (2006) e Abrahão (2004) e, abrindo espaço para que mais à frente, agora já no mestrado, pudesse conhecer Delory-Momberger (2008), Ferreroti (2010), Bertaux (2010), Dutra (2002), me via a conhecer conceitos, métodos, práticas colocadas em um campo tão fértil quanto complexo, representado pela abordagem biográfica do *movimento das histórias de vida*.

Ao tratar da gênese dos trabalhos com histórias de vida nas ciências sociais, aqui incluindo a educação, logo percebi que eles nascem da pergunta sobre a representação que os homens fazem sobre a sua vida. Narrar a vida para então dela/nela buscar os sentidos que permeiam as práticas e experiências de um grupo ou indivíduo-social seria a premissa desse movimento que “diz respeito a fatos e práticas díspares em domínios heterogêneos das ciências humanas e sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

É a identificação desse movimento que me leva, mais uma vez, à angústia. Grande foi a surpresa ao perceber que a utilização do memorial de formação em programas de formação fazia parte de algo maior, uma arena movimentada por disputas epistemológicas, metodológicas e filosóficas nos campos da sociologia, da educação, da saúde, cada um desses que,

[...] com sua coerência própria, desenvolve de forma interna suas problemáticas, definições e conceitos e elabora seus métodos e seus instrumentos, sem que sejam interrogados os fundamentos que permitiriam estabelecer entre eles uma transversalidade e considerá-los sob o ângulo de sua interdisciplinaridade constitutiva (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Dado esse primeiro passo em busca da compreensão do memorial de formação, começava a suspeitar que havia no campo em que adentrava um contexto que instigava a repensar, para ressignificar o conhecimento, mas não de forma tão

simples, como pensara um dia. Para tentar dar conta do campo vasto que o movimento das histórias de vida me trazia, me via como quem olha em vista panorâmica para um emaranhado que pouca vontade de se desfazer demonstrava, em meio a biografias, (auto)biografias, relatos de vida, diários, e outras práticas que faziam uso das histórias de vida em seus mais distintos registros nas atividades de pesquisa e/ou formação.

Nessa confusão, em meio às horas que corriam em busca do prazo que marcava a entrega do trabalho, deu-se o meu encontro, tão feliz, tão intenso, tão providencial, mesmo que em forma de texto escrito, com Gaston Pineau (2006) e a sua discussão sobre a gênese daquela que denomina corrente de pesquisa-ação-formação existencial. A escrita de Pineau sobre o movimento das histórias de vida, resultado dos trabalhos realizados como pesquisador do campo das histórias de vida da Universidade de Montreal no Quebec, me encheu os olhos ao apresentar um *sobrevoô histórico* sobre as diversas práticas que tomam para si as histórias de vida como lugar de investigação das mais variadas facetas do indivíduo e/ou da sociedade. Foi lendo-o que pude situar o movimento das histórias de vida em educação, tanto na sua utilização em programas diversos de formação, quanto nos estudos e pesquisas realizadas sobre e a partir delas, como indicador

da gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, mais do que a de uma simples técnica pedagógica nova. Novas técnicas e abordagens metodológicas, biográficas e autobiográficas aparecem, mas trabalhadas por questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas. Quem faz a história de vida de quem? Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? Em função de que regras e de quais saberes? (PINEAU, 2006, p. 336).

Tendo como inspiração epistemológica e filosófica os caminhos trilhados na sociologia desde o início do século XX⁹ e os romances de formação presentes na

⁹ A Escola de Chicago, na década de 1920, e os trabalhos com história de vida de imigrantes realizados por Thomas e Sznaniecki são um marco no movimento das histórias de vida na sociologia-etnologia (Pineau, 2006; Bertaux, 2010)

história literária¹⁰, as narrativas e histórias de vida têm o seu uso nas pesquisas educacionais intensificado nas décadas de 1980 e 1990 graças a estudos realizados por pioneiros como Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé em Genebra, Gaston Pineau em Montreal e Antonio Nóvoa em Lisboa.

Pensando nas suas potencialidades e sobre a “descrição compreensiva dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir de suas experiências formadoras” (JOSSO, 2010, p. 47), tais autores perguntam sobre o lugar das narrativas de vida na educação.

Encarar o uso das histórias de vida desta forma exigiu um esforço maior que me levasse a enxergar para além da novidade que a metodologia representava; falar em uma corrente de pesquisa-ação-existencial me exigiu um deslocamento para entender as questões de fundo epistemológico que a seguiam, principalmente a posição do sujeito na formação e na própria construção, significação e legitimação da sua história de vida.

Se Pineau (2006) afirma que “neste início de século, a vida que busca entrar na história não é somente a dos notáveis, mas a vida de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam neste exercício, até aqui, reservado à elite” (PINEAU, 2006, p 337), encontramos aqui um giro de natureza epistemológica, a passagem do paradigma das ciências naturais, presente nas pesquisas sociais até o século XIX, para a compreensão do sujeito social.

Finger (2010) situa esse giro como resultado da pergunta pelo conhecimento, encontrada principalmente na crítica ao saber positivo e positivista, que tende a julgar inferiores todos os outros tipos de saber. Esse autor, então, trata de esclarecer que, situado da perspectiva da crítica a um saber uno e universal, o trabalho com histórias e narrativas de vida valoriza “uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER,

¹⁰ O *bildungsroman*, romance de formação que “acompanham as etapas de desenvolvimento do herói de sua juventude até a maturidade” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 45) é apontado por Delory-Momberger como uma primeira teoria biográfica.

2010, p. 125). Sobre tal aspecto, Nóvoa já sinalizava que “a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 1992, p. 18)

No tatear introdutório que o momento me permitia ter, ficava como marca do uso das histórias de vida em educação a possibilidade de pôr em evidência

o sentido do que é formador para cada sujeito ao evocar, estabelecer sentido e debruçar-se sobre sua própria experiência, investigando recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscando trazer para a sua narrativa autenticidade relativa à sua escolha e aos episódios que narram através da linguagem articulada (SOUZA, 2006, p. 143).

Neste momento, cabe esclarecer que entender o local ocupado pela figura do professor na pesquisa em educação é essencial para compreender o crescente uso das fontes biográficas. É com a passagem gradativa do docente de objeto para sujeito da pesquisa que a sua história de vida e formação ganha espaço nos debates educacionais; o professor passa a ser colaborador chave para a compreensão do fenômeno educativo. Exemplo disso são as produções que mobilizam a estruturação do próprio campo. Os livros *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por Matthias Finger e Antônio Nóvoa no ano de 1988, e *Vida de professores*, publicado sob organização de Nóvoa em 1992, são reconhecidos como marcos dessa virada que leva a figura do professor a ocupar um espaço diferente na pesquisa em educação. As duas publicações ganham destaque por serem pioneiras tentativas de sistematização e reconhecimento do campo de trabalho que já era desenhado, reunindo produções das associações e grupos de pesquisadores que davam fôlego ao debate naquele período, principalmente em Portugal, Itália França e Canadá.

Em apresentação da obra *Vida de Professores*, Nóvoa (1992) até mesmo chega a nomear a vida dos professores como um “paradigma [até então] perdido” da pesquisa educacional, finalizando o texto deixando um alerta que vem seguindo as produções da área desde então: “Esta profissão [a docência] precisa de se

dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica.” (NÓVOA, 1992, p. 10, grifos do autor).

Em verdade, os trabalhos hoje realizados sobre a temática revelam que pensar em narrativa de formação significa considerar a dimensão pessoal e a dimensão profissional como aspectos indissociáveis da formação do sujeito e, desta forma, do seu próprio caminhar de aprendiz em contato com os saberes do currículo. Isso se dá porque, possivelmente, “a identidade individual é definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (JOSSO, 2007, p. 17), não podendo estas serem esquecidas quando tratamos da formação ou da pesquisa acerca da formação.

Abrir essa leitura de fundo histórico me fez seguir tortuosamente por uma tentativa de localização, já que tal qual a característica do campo como um todo, o uso das histórias de vida em educação também guardava para si tendências distintas. Via-me, então, em um campo menor, já que deixara de lado o que a Psicologia ou a Administração poderia fazer com a história de vida, por exemplo, mas ainda me restava responder a duas perguntas: Afinal, considerando as vastas tendências do movimento, como poderia nomear o que fazia, ao escrever o meu trabalho de conclusão de curso de graduação? Qual a particularidade que me permitia denominar aquele texto como memorial de formação?

Essas questões também me ajudaram a estruturar o estudo que agora apresento textualizado nesta escrita, colocando em evidência o que há de singular na ação de produzir uma narrativa de vida envolvida em uma proposta de formação.

Numa tentativa de resposta para tais questões me aproximo novamente de Delory-Momberger (2008), afirmando que frente a essa diversidade de campos e práticas fica em evidência a necessidade de uma reflexão sobre o biográfico, esse por ela caracterizado como “uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.26), completando ainda que “somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-

histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.26).

Fiz essa (re)aproximação com o texto de Delory-Momberger para na realização da pesquisa do mestrado, lembrar que é o tratamento dado ao relato biográfico – seu contexto de produção, a sua autoria, o suporte em que ele é produzido e/ou apresentado – que vai indicar a sua natureza, localizando-o entre as abordagens e os campos aqui já citados. Deste modo, para pensar sobre às perguntas que mobilizaram essa parte da narrativa, coube em primeiro lugar pensar o que caracteriza o texto memorialístico em questão: uma narrativa que se desenvolve a partir da resignificação da história de vida e formação do autor, este que assume também, para a construção do texto, os papéis de narrador e personagem. É por essa característica assumida pelo autor do relato – ser também narrador e personagem da sua narrativa – que esta escrita pode ser denominada como (auto)biográfica.

Há ainda aqui outra questão específica para a compreensão do conceito de memorial de formação trabalhado para este estudo. Com a difusão do uso do memorial no ensino superior é levantada também a necessidade de discuti-lo como proposta de avaliação formativa, quanto às especificidades do gênero discursivo memorial de formação (SARTORI, 2008) e uma delimitação das distinções que o marcam como coerente aos fins propostos, bem como a necessidade de demarcar o seu uso não somente como um substituto das monografias que geralmente são colocadas como trabalho de conclusão de curso de graduação. Falar sobre as questões de produção que o envolvem como gênero discursivo, implica em falar sobre as suas inspirações epistemológicas e a necessidade de pensá-lo como parte de uma compreensão da própria formação. Dessa forma, optar pelo uso do memorial de formação como dispositivo formativo-avaliativo deve ser atrelado a uma discussão sobre o que esse uso representa para o projeto de formação que é proposto.

Sobre essa singularidade do memorial de formação, recorro novamente à boneca Emília, recordando que, tendo como substrato o vivido, o texto (auto)biográfico se faz de um intenso trabalho de *interrogar-se a si mesmo*. Mas sendo o memorial de

formação um gênero discursivo específico dentro das possibilidades do texto (auto)biográfico, o tratamento dado a este substrato é essencial para defini-lo. Por isso, cabe aqui colocar que, quanto ao trato com o vivido, são duas as áreas que definem o que aqui chamo de *memória-referência* para a escrita do memorial: são as trajetórias estudantis e profissionais do narrador que darão relevo ao texto memorialístico em questão. São as experiências como estudante e educador, neste nosso caso, que servirão como imãs da escrita: a elas será dado o papel de atrair para a narrativa as experiências que possam trazer do vivido uma reflexão sobre a formação. Desse modo, toda a memória é campo de alimentação do memorial de formação, mas a referência para o tratamento com o todo do campo, a minha memória-referência, é pontuada por esses dois segmentos específicos.

Se a especificidade da referência desta memória já delimita a natureza do memorial de formação, em outro ponto, faz-se necessário lembrar o que é denominado por Passegi (2008) como injunção institucional. O memorial de formação, quando agregado a um programa institucional de formação, é um texto de circulação acadêmica e, assim sendo, também deve obedecer a algumas regras colocadas como específicas deste discurso e da instituição na qual o projeto está sendo desenvolvido. Por isso, de modo mais generalizante, a essas produções ligadas a demandas institucionais específicas de formação podemos nos referir como memorial acadêmico. Essa denominação, colocada por Passegi (2008), ainda é desdobrada em outras duas modalidades: o memorial descritivo e o de formação, sendo este último o tipo produzidos pelos professores-cursistas de Tapiramutá.

Por isso não se pode perder de vista que os memoriais que circulam por esta pesquisa, sejam os meus, sejam aqueles produzidos por professores-cursistas da licenciatura em Pedagogia UFBA/Tapiramutá, estão também colocados dentro de uma proposta institucional acadêmica – respondendo a uma demanda avaliativa e formativa – e que, por isso, carregam marcas de um discurso próprio deste meio e outras específicas de cada projeto de formação. É a compreensão que construo acerca do memorial de formação e dessas suas características que me permite perguntar sobre os saberes que estão envolvidos na construção do texto.

Assumindo na escrita do meu memorial de formação, ao mesmo tempo, os papéis de autora, narradora e personagem, “alguém que é capaz de organizar sua experiência na primeira pessoa do singular” (SIBILIA, 2008, p. 31), ficaram em relevo, principalmente, dois aspectos: a experiência de escrever sobre a minha formação (o significado da construção da narrativa como formação) e as referências que tal experiência mobilizou. Falo do movimento, da ação, do trabalho de escrever sobre si – *sobre mim*.

Passando por esse processo e pensando sobre os saberes e referências que ele me fez acessar, me volto outra vez para as narrativas que circundam as práticas do grupo FEP, a singularidade do contexto da produção dessas, tão relacionadas ao a-con-tecer¹¹ do currículo, agora e tendo como desafio pensar as referências que esses professores em exercício em formação articulam para a construção dos seus textos.

Ainda saboreando a experiência da escrita da minha narrativa, ainda imersa em suas referências, ingresso, no ano de 2011, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Com o anteprojeto intitulado “Compreender a história de vida: o jogo dos saberes implicado na construção do memorial formação”, chego ao mestrado imersa na vontade de, a partir da discussão sobre o método (auto)biográfico e sobre a compreensão do percurso de vida, pesquisar sobre as possibilidades do uso de tal abordagem para a formação de professores em exercício. A preocupação inicial estava pautada na noção de que a narrativa está centrada em uma escrita reflexiva e que, por isso, é capaz de produzir um estilo diferenciado de conhecimento sobre a formação e a experiência docente, na medida em que as transforma em um lugar de pesquisa apoiada nas referências mobilizadas pelo currículo. A intenção era perceber como a compreensão das diferentes dimensões da história de vida e formação colocadas no memorial pode favorecer a construção de um conhecimento específico sobre a educação, uma epistemologia que toma como referência a prática/experiência docente.

¹¹ Tendo como inspiração os estudos prigoginianos da teoria das possibilidades/atualizações, o termo é proposto por Carvalho (2008), que coloca em destaque o funcionamento do mundo como um jogo em que vão se precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

Pretendia fazer isso, considerando a natureza do estudo proposto e a minha estreita relação com o grupo FEP, tomando como campo de estudos o curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental do município de Tapiramutá-Ba. Essa escolha é considerada, principalmente, pelo fato da construção da narrativa não ser proposta como algo pontual no curso, mas, sim, como um contínuo nele, o que, compreendo, a configura como local fértil para a empreitada de perceber as marcas que revelem como se mobilizam e articulam os saberes da experiência e os saberes do currículo ao longo do *processo* de escrita do memorial.

Por essa natureza, pretendia também focalizar o processo de escrita do memorial reconhecendo que nele o sujeito é uma entidade complexa e vacilante dotada da capacidade de (re)colocar em circulação as suas próprias representações sobre a sua formação e as referências que a apóiam (PASSEGI, 2000).

Chegando assim à pós-graduação, vou caminhando com os meios que essa experiência me oferece e, nessa caminhada, sou levada a construir um outro caminho, em alguns pontos até mesmo distante daquele planejado. É sobre ele, esse caminho de pesquisa que construo ao caminhar durante o mestrado, que versa essa narrativa. O que aqui conto, sabendo que o todo é inalcançável e que o tempo de que disponho é curto para alcançar os tantos desdobramentos que a narrativa me permite desejar, é a minha aproximação com os professores cursistas e os seus memoriais de formação em um esforço que pretendeu compreender as referências que são mobilizados/mobilizadores pela/da construção desta narrativa tão singular, por narradores tão singulares em um contexto específico de produção.

Falar em referência para a pesquisa aqui textualizada diz, principalmente, sobre aquilo que tomei para estudo: narrativas de vida de professores, já que ao escrever sobre a sua história de vida e formação, o professor adentra em uma seara de possibilidades que tem como substrato a sua própria memória. E ter memória como substrato é permitir, então, falar em lembranças que circulam não somente por essa habilidade neurológica que temos de acionar momentos de tempos passados, mas também por lembranças que estão carregadas

sinestesticamente e são marcadas não apenas em processos biológicos, mas na maneira como esse professor se coloca no mundo.

É por tratar de mundo que cheguei ao termo referência. Primeiro, me encontrei em Sá (2004) que, em vista dos estudos heideggerianos, aborda a referência como um “meio” de inserção no mundo material. Em um segundo momento parti para Paul Ricoeur (2010), que tem como uma das premissas do seu conceito de narrativa, essa por ele considerada como composição da intriga, a ideia de que temos algo a dizer narrativamente, uma experiência a compartilhar por meio da linguagem, porque estamos no mundo e por ele somos afetados.

O problema da referência é apresentado por Ricoeur (2010) tendo em perspectiva que “o que é comunicado é, em última instância, para além do sentido de uma obra, o mundo que ela projeta e que constitui seu horizonte.” (p. 132). Aqui o termo horizonte é utilizado pelo autor como correlato de mundo, no que chama de horizonte de mundo. A intenção da escritura, do uso da palavra, estaria colocada na intenção de comunicar uma experiência nova que tem, em si, o mundo por horizonte, sabendo que

Referência e horizonte são correlativos tal como o são a forma e o fundo. Toda experiência possui um contorno que a delimita e a distingue e, ao mesmo tempo, se delineia sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte interno e externo: interno no sentido de que é sempre possível detalhar e precisar a coisa considerada no interior de um contorno estável; externo no sentido de que a coisa visada mantém relações potenciais com qualquer outra coisa no horizonte de um mundo total, que nunca figura como objeto de discurso. É nesse duplo sentido da palavra horizonte que situação e horizonte são noções correlativas (RICOEUR, 2010, p.133)

Por essa razão, Ricoeur (2010) trata de adiantar que para além de questões que possam, por envolver a linguagem, ser tratadas no campo da semiótica ou da linguística, a referência tal qual tratada em seus estudos orienta uma pressuposição ontológica. “A linguagem é em si mesma da ordem do Mesmo; o mundo é seu Outro. A atestação dessa alteridade provém da reflexividade da

linguagem sobre si mesma, que, assim, se sabe *dentro* do ser para versar *sobre* o ser”, diz Ricouer (RICOEUR, 2010, p. 134, grifos do autor).

Em mais uma leitura possível para a compreensão do que aqui denomino referência, ao falar em sistemas de referências, Fróes Burnham (2010) retoma o trabalho de Barbier, para apresentar ao seu leitor o conceito de referência como “um núcleo de representações que possui cada ator social, incluindo (sic) diferentes pontos de vista – organizacional, institucional, ideológico, libidinal, sagrado, transpessoal, míticos, simbólicos e artísticos – irreductibles (sic) a toda interpretação científica e inseparável dos valores últimos do sujeito.” (2010, p. 183)

Por isso, aqui falar sobre referência diz também sobre a necessidade de, em uma pesquisa como a que propus, entender a complexidade e a heterogeneidade que envolvem as relações que os homens estabelecem entre si e o mundo. Não há aí argumentos que permitam anular o homem como esse indivíduo-social, que em si traz também os processos políticos, culturais e históricos que envolvem o vivido.

Se antes me preocupava de forma específica com o resultado da escrita do memorial – um possível conhecimento específico sobre a educação, uma epistemologia da prática – o desenvolvimento do projeto de pesquisa e, principalmente, a experiência na equipe de orientação dos memoriais em Tapiramutá no semestre 2011.2, levaram o meu olhar para o processo de escrita e as impressões que esse deixa no narrador. Passei então a me ver inquieta em uma tentativa de *compreender como o professor, envolvido na escrita do memorial de formação, localiza e (des)articula na construção da narrativa os diferentes sistemas de referência que permeiam a sua formação.*

Optei por pesquisar as *referências* envolvidas na *ação de narrar*, recordando a relevância que vem sendo atribuída às trajetórias de vida e formação nos programas de formação inicial e continuada do professor em exercício. Preocupo-me com a natureza dessa escrita e o potencial do texto memorialístico como dispositivo avaliativo de processos formativos, mas sem esquecer que ele próprio pode ser considerado, também, como dispositivo formativo. Para além disso, a literatura também mostra que a utilização da metodologia em cursos e programas

de formação vem acompanhada de uma intensa prática investigativa. A ideia é contribuir com algumas proposições para os estudos da área, focalizando o processo de construção do memorial e as articulações entre as referências que nele, e por ele, são mobilizados.

Perguntando sobre as referências acionadas pelo professor na/para a construção do memorial, me vi desafiada a pesquisar a experiência resignificada através da narrativa, tentando compreender como essa relação entre as referências (aquelas que emergem do currículo, das experiências de vida, da docência) é construída ao longo da escrita do memorial. Com esse objetivo em destaque, visualizei também a possibilidade de nesse movimento *entender o que tais (des)articulações podem nos dizer sobre a formação de professores e sobre o uso dos memoriais como dispositivo avaliativo-formativo em cursos de graduação*, uma questão que recai na discussão sobre o rigor e o que vale como saber acadêmico. Há aí também um interesse em *contribuir para a ampliação dos estudos sobre a abordagem (auto)biográfica e formação em serviço de docentes*.

Interessou-me a experiência da escrita e a relação entre narrativa e referência, agora a menina dos meus olhos, mas sem deixar de lado a ideia de que estes, quando mobilizados *podem ser também mobilizadores da construção de um saber específico da profissão*. Ao perguntar sobre a relação com o saber colocado no memorial de formação, entrei no território da escrita narrativa como experiência da/na/para a formação.

2. PENSANDO A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE NA DISSERTAÇÃO

Sendo o memorial de formação objeto articulador do trabalho, a narrativa como tipo discursivo se coloca também como possibilidade para a construção da própria pesquisa, admitindo que a possibilidade e a potencialidade dessa escolha para um trabalho de pesquisa são encontradas quando, compreendo a narrativa como um fluxo caótico que permite, pela força do relato, articular em seu interior diferentes referências.

Deste modo, a narrativa da minha formação como pesquisadora, o lugar dessa minha experiência, é também o lugar para a construção da pesquisa que aqui apresento. Essa é a minha memória-referência.

A principal justificativa para tal escolha diz sobre a potencialidade da escrita (auto)biográfica, ao inquietar o narrador/pesquisador a propor-se a si mesmo – sua experiência com a pesquisa - como problema de investigação. Por isso a narrativa não se faz somente com o relato, mas também no movimento de interpretá-lo e compreendê-lo, segundo as suas intinerâncias formativas. Eis porque a narrativa aqui é especificada como de *formação*. O caminho elaborado para a construção desta afirmativa é feito considerando que o exercício da construção da narrativa memorialística “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, apud ABRAHÃO, p. 113, 2004)

Essa possibilidade do sujeito colocar-se objeto de reflexão na escrita evidencia, ao mesmo tempo, por um lado a complexidade do memorial de formação, já que inscreve-se numa tentativa de organização e (re)significação da experiência vivida e o seu por vir (DELORY-MOMBERGER, 2008), por outro a singularidade que define a sua delimitação dentro do vasto campo das experiências humanas, já que

Sendo o memorial de formação, já se tem aí, ao mesmo tempo uma explicitação e um fator limitante: o conteúdo, de modo geral, é nossa formação, mais nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que trata-se de um memorial que é de formação. (PRADO TOLEDO e SOLIGO, p. 8)

Considerando ainda que

[...] para escrever o memorial de formação, a referência principal é sempre o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...) e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo etc – que foram relevantes para nosso processo formativo. (PRADO TOLEDO e SOLIGO, p. 8)

Escrever sobre esse caminho me permite, como autora, apresentar as experiências que considero significativas para a configuração do trabalho, enquanto tomo a construção da narrativa como construção da própria pesquisa.

Mas considerando a narrativa como possibilidade, vale considerar também que memória é vastidão. Mesmo quando tentamos domá-la, definindo temporalmente o que aqui denomino memória-referência, o seu caráter hipertextual constrói vastidão de se perder. Sabendo que perder-se é risco, dor e delícia inerente à atitude biográfica, procurei alguns mecanismos que me ajudassem a adentrar na seara da narrativa-pesquisa. Sabendo que a narrativa é de formação e tendo em mente o que é pretendido com a pesquisa, elegi alguns fios que me ajudaram no tecer do relato.

Para narrar a história do meu contato com as narrativas de formação dos professores cursistas de Tapiramutá, opto por pensar essa experiência tendo como referência três fios principais, mas não únicos. São eles: a *narrativa*, a minha e a dos professores de Tapiramutá, aquelas que habitam esse texto, de forma mais específica os nossos memoriais de formação; a *experiência*, mais especificamente as experiências de construção da narrativa e as que são eleitas

para figurarem na narrativa e, de modo especial, as experiências possibilitadas em minha atuação como orientadora dos trabalhos de conclusão de curso dos professores-cursistas da UFBA/ Tapiramutá; e o *saber*, que diz respeito ao saber de si expresso na narrativa, aos saberes diversos (des)articulados na ação de narrar do sujeito e ao próprio saber narrativo¹².

Cabe aqui deixar claro que sendo a narrativa um fluxo caótico de referências, por mais que nomeados e definidos que sejam os fios, por todo o texto eles se cruzam para a construção do relato.

2.1 O FIO DA EXPERIÊNCIA

Sobre experiência, são situadas as contribuições de Josso (2010) e Larrosa (2002a, 2002b) para a construção do entendimento da experiência como “o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca”¹³ (LARROSA, 2002b, p.4, grifos do autor), uma aventura que só existe quando o sujeito se permite um “trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (JOSSO, 2010, p. 48)

Para falar sobre o fio da experiência, preciso retornar às palavras anteriores de Larrosa, complementando que

¹² Considerando que se a narrativa produz um saber próprio, tomo como uma das hipóteses a possibilidade da narrativa de formação de professores, dado a especificidade da sua escrita e as demandas da sua produção, produz um saber próprio sobre a educação, um saber que se comunica com as experiências docentes e os saberes do currículo.

¹³ A mesma citação apareceu na página 19. A repetição, intencional, é forma de marcar a força que tal definição ganhou na construção da pesquisa.

[...] é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo. (LARROSA, 2002b, p. 57, grifos do autor).

Para a elaboração e compreensão desse conceito, Larrosa (2002b) nos lembra que passamos por muitas coisas ao longo dos dias, sejam elas as informações que rodeiam o nosso cotidiano, as opiniões que nos cercam na escola ou as vivências do trabalho, mas poucas coisas realmente nos acontecem, nos passam. E é neste acontecer que está o caráter formativo da experiência, já que a ela está ligado um trabalho interno, como que de degustação das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

O que caracteriza a experiência como formativa é toda estranheza carregada de significado por ela mobilizada, enquanto construída e realizada. É exatamente a qualidade de fazer emergir questões/inquietações/angústias, e por elas mobilizar o sujeito a pensar a sua itinerância e os significados que a ela atribui, que coloca tal vivência a atingir o status de experiência, como referido por Josso (2004),

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p. 48)

É então, na capacidade de significação do sujeito, que a vivência pode ganhar status de experiência, ou seja, caráter formativo. É exatamente por isso que, para entender o que aqui tomamos por experiência, é preciso, em primeiro passo, entender que

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002b, p. 24)

O autor completa tal idéia assumindo que

esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002b, p. 24)

Neste sentido, a formação seria um movimento transformador, só possível dentro da esfera da experiência humana, sendo essa “uma articulação constantemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p. 48) que nos faz tomar consciência de nossas escolhas e de nossos porquês.

Macedo (2010) nos ajuda a refletir sobre tal concepção de formação, afirmando que

A experiência dos sujeitos, não mais presa a uma cognição apartada da vida, por exemplo, entra na configuração das condições de formação com toda a sua complexidade hermenêutica, ética, política, histórica, estética e cultural, fazendo com que pudéssemos expandir a compreensão de como a construção do conhecimento se realiza na existência do ser humano que vivencia um projeto de formação (MACEDO, 2010, p. 65)

Dessa forma, para além do seu uso comum, que tende por vezes a limitá-la ao conceito de vivências, a experiência garante lugar central, quando tratamos dessa

formação que tenta buscar no sujeito aprendente uma valorização das referências carregadas na sua história de vida.

Ter e pensar as experiências, sendo esse último movimento como uma extensão do pertencimento da experiência, representa para o sujeito um alargamento desse seu modo de compreender a si e ao mundo, uma sensibilidade que trata de possibilitar a ele ser singular frente a sua condição de sujeito da sua própria formação.

Por todo o texto habitam experiências por mim narradas, experiências que envolveram a produção do trabalho. Também estarão aqui presentes as experiências dos professores-cursistas, situadas nos textos memorialísticos tomados como documentos de interpretação. Por essa razão, a experiência é aqui assumida como um dos fios da narrativa. E é do fio da experiência que o fio da narrativa é puxado.

2.2 O FIO DA NARRATIVA

A experiência só pode ser interpretada narrativamente, diz Larrosa (2004) aproximando-se da ideia de que é na construção de um curso da vida, na organização dos acontecimentos vividos segundo uma trama de sentido por nós desenhada em um espaço temporal, que a experiência ganha sentido. Em suas palavras,

É na história das nossas vidas que os eventos têm acesso a uma ordem e a um significado. Em uma trama é como articulamos os acontecimentos de nossa vida em uma sequência significativa. E é também em uma trama que construímos a nossa própria continuidade, ou descontinuidade, ao longo dos acontecimentos de nossas vidas. (LARROSA, 2004, p. 17).

Por assim ser, nesta narrativa, a própria narrativa (ou o ato de narrar) é assumida como fio. Parto da ideia de que as escritas que percorrem este trabalho são quase todas de natureza narrativa: fazer memorial de formação é assumir a tarefa de narrar a sua própria vida. O próprio Walter Benjamin (1994), em seu famoso escrito *O narrador*, anuncia que é na narração que a memória encontra o lócus central para os seus jogos.

Para se fazer fio, a narrativa foi pensada tendo como foco os narradores que aqui estão, narradores que são narradores da sua própria vida. O deslocamento de papéis exercido por quem narra é a ação que caracteriza de forma mais específica esse tipo de escrita. É neste ponto que se justifica, inclusive, a grafia tal como colocada aqui para caracterizar os memoriais de formação frente as diversas possibilidades da escrita biográfica: *(auto)biografia*. Os parênteses usados entre o termo *auto* funcionam para expor este trabalho interno exigido pela escrita de si, essa capacidade que o homem, ao narrar-se, tem de colocar-se como produtor de sentido da sua própria vida. A grafia *(auto)biografia* e o destaque nela empregado servem para sempre nos lembrar da figura do narrador, os deslocamentos daquele que, apresentando a sua história de vida, também a realiza, fazendo com que ela “ganhe forma e conteúdo, adquirindo consistência e sentido ao se cimentar em torno de um *eu*”. (SIBILIA, 2008, p. 32, grifos da autora).

Narrar experiências perpassa, entendo, por uma fase inicial que corresponde ao reconhecimento dessas experiências. Se coloco que nesta narrativa estão relatadas as vivências e experiências colocadas pelo professor como significativas para a compreensão da sua formação, perpasso pela ideia de que o professor identifica, reconhece e organiza as suas experiências na escrita. É deste ponto que parto para reconhecer que

A experiência de si como um eu se deve à condição de narrador do sujeito: alguém que é capaz de organizar a sua experiência na primeira pessoa do singular. Mas este não se expressa unívoca e linearmente através de suas palavras, traduzindo em texto alguma

entidade que precederia o relato e seria “mais real” do que a mera narração. Em vez disso, a subjetividade se constitui na vertigem desse córego discursivo, é nele que o eu de fato se realiza. Pois usar palavras e imagens é agir: graças a elas podemos criar universos e com elas construímos nossas subjetividades, nutrindo cada mundo com um rico acervo de significações. (SIBÍLIA, 2008, p. 32)

Ter como tendência organizar o caos em que a vida vivida se instala é o que há de rico na narrativa, já que, assim entendo, é na tentativa de estabelecer a coerência do vivido que o narrador, o professor-narrador, lança mão dos saberes e das referências que fazem a sua formação. Eis então o que aqui entendo como caráter formativo da narrativa memorialística: a compreensão que envolve a ação de fazer do vivido o curso da vida. Por ser organizador e produtor de sentido, Delory-Momberger chega a dizer o narrador como hermeneuta, ao colocar que

A autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constitui-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência. O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiográfico representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. Ele faz da *vida vivida (erlebtes Leben, Erlebnis)* o *curso da vida (Lebensverlauf)*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58, grifos da autora).

Somente narrando dizemos o que somos, mas, ao dizê-lo, não dizemos sozinhos, por ser a narrativa uma criação intertextual. O exercício de interpretar-se, por vezes chamado como um voltar-se a si mesmo, não deve ser confundido com um movimento em que o eu, este eu do narrador que é também o eu narrado, surge como único a figurar no relato. Mesmo quando assumida, enquanto lugar em que o autor é também aquele que narra e figura a ação, a narrativa continua sendo um jogo intertextual, já que o hermeneuta coloca o vivido para ser narrado tendo como referência as suas relações com o mundo e

a linguagem não só ajuda a organizar o tumultuado fluir da própria experiência e dar sentido ao mundo, mas também estabiliza o espaço e ordena o tempo, em diálogo constante com a multidão de outras vozes que também nos modelam, coloreiam e recheiam. (SIBILIA, 2008, p. 33).

Interpretar-se narrativamente seria, antes de um movimento de interpretação de si próprio fechado em uma subjetividade, um movimento de interpretação das histórias que compõem esse si próprio, em um jogo intertextual, como propõe Larrosa (2004) ao assumir que

La construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, um proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer umas historias a otras, de vivir como reses que interpretan y se interpretan em tanto que ya están constituídos em esse gigantesco hervidero de historias que es la cultura. [...] la posición de autor, incluso la del autor de si mismo, es la de alguien que construye textos em relación a otros textos. (LARROSA, 2004, p. 19).

O ato de narrar é formativo, pois é na linguagem, tendo a narrativa como suporte, que o eu se desenha, em um jogo intertextual que faz dessa interlocução de histórias a sua própria história de vida. É quando em jogo com outras narrativas e histórias que “a experiência da própria vida ganha forma e conteúdo, adquire consistência e sentido, ao se cimentar em torno de um *eu*” (SIBILIA, 2008, p.32, grifos da autora)

2.3 O FIO DO SABER

Se na minha experiência como pesquisadora já havia notado que, ao escrever no memorial de formação sobre a sua história de vida, o professor-cursista também

me dizia algo sobre a sua maneira de se fazer professor, como quando durante o meu estágio da graduação os memoriais escritos por professores-cursistas de Irecê revelaram-se ricos cadernos de estudo (ALVES, 2010), em Benjamin (1994) encontro mais um ponto para explorar essa questão ao ler que

o senso prático é uma das características de muitos narradores natos. [...] Ela [a narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 199).

Sobre a natureza singular desse conselho, Benjamin (1994) completa afirmando que a substância viva em que o narrador tece o seu relato pode ser nomeada sabedoria. Com estas palavras na memória, ao falar aqui da condição de narrador do professor-cursista, entendo que falo também da sua relação com os saberes que permeiam a sua formação e, assim sendo, a história que este conta sobre aquela. Eis um primeiro motivo para o termo *saber* aqui ser tomado como fio.

E para começar a falar sobre tal, faz-se necessário primeiro indicar que a ele está ligada uma questão epistemológica cara à construção do trabalho: ele foi eleito por permitir discutir na narrativa sobre uma articulação entre os *conhecimentos* científicos e os *conhecimentos* que os professores, sujeitos da pesquisa, acionavam na produção da escrita do memorial. O destaque gráfico dado à palavra *conhecimento* é o que já começa a contar a história da construção do fio saber e a questão epistemológica que a segue.

De início, inspirada pelos escritos de Arroyo (2010) sobre currículo e as suas constantes invocações do que nomeia conhecimento docente, foi este o termo – *conhecimento* - que de forma mais recorrente figurava em meu texto. Foram as mediações teóricas permitidas durante as aulas no mestrado, orientações e horas de estudos individuais que permitiram enxergar que ao falar em conhecimento/saber docente, entramos em uma seara complexa, cheia de caminhos escorregadios; quando nela, passamos sobre a relação do sujeito com

o conhecimento, sobre o próprio conceito de conhecimento e o que o distingue de outros conceitos, por tantas vezes a ele aproximados, como saber e informação, passamos também sobre os conceitos de ciência, pedagogia, experiência, passamos sobre formulações acerca da docência. Por isso mesmo optar por marcar as diferenças entre os termos saber e conhecimento já se mostra como esforço para situar o paradigma em que localizo a produção da pesquisa, fazendo memória ao alerta feito por Veiga-Neto e Nogueira (2010) ao dizerem

que além de possíveis, tais distinções são desejáveis, pois [...] elas nos permitem um refinamento conceitual bastante útil, em termos epistemológicos e práticos, afinal, sempre é preciso saber sobre o que estão todos falando — inclusive nós mesmos. (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 67)

E é a compreensão da natureza da narrativa que a distinção feita aqui está ligada. Se o estudo centrou-se na narrativa, se ela me levou à construção do objeto e das interpretações que aqui apresento, é dela que parto para buscar a estrutura (a inventividade, a coerência, a referência, a fundamentação, a inspiração) da pesquisa e, por conseguinte, da sua textualização. É também por aceitar a narrativa como fluxo caótico que não pretendo realizar uma discussão exaustiva sobre as possíveis diferenciações entre os termos ou a eles fixar sentidos permanentes. O que pretendo aqui é apresentar os motivos que levam à escolha de um ou outro para nomear o fio que auxiliará a construção do meu memorial.

Se assumo para o trabalho a possibilidade da narrativa produzir um saber/conhecimento próprio sobre a educação, é sobre a natureza desse saber/conhecimento que pergunto, um saber/conhecimento que não está ligado então às noções de universalidade e de verdade absoluta, cientificamente verificável – já que está relacionado às experiências de um indivíduo social. A ideia de saber/conhecimento como aqui colocada está ligada às formas como tal indivíduo social se realiza em contato com o mundo, compreendendo-o.

Retomo a ideia de Nóvoa (1992) situando que este trabalho, por tratar das histórias de professores assumindo uma abordagem (auto)biográfica, já traz consigo a demanda por um outro tratamento com o dito conhecimento. É a necessidade de estabelecer esse outro tratamento que me faz ter maior cuidado quanto à escolha do termo que figura nessas linhas e me força a criar uma situação que me permite a aproximação com o que Santos (Apud MOREIRA, 2010) denomina *paradigma emergente* e Lyotard (1988), esse mais presente na discussão, prefere chamar de *novo estatuto do saber*, ambos situando uma crítica ao paradigma científico dominante.

Para falar sobre a distinção entre conhecimento e saber, fico com o alerta de Lyotard (1988) ao colocar ao seu leitor que o saber científico é uma espécie de discurso e que nas transformações que marcam a sociedade pós-moderna, a natureza desse saber se vê questionada e transformada. Para este autor, é necessário sempre ter em mente que “o saber científico não é todo o saber; ele sempre esteve ligado a seu conceito, em competição com uma outra espécie de saber ” (LYOTARD, 1988, p. 12), este último saber denominado como saber narrativo. É a este saber científico dito por Lyotard que geralmente o termo *conhecimento* está relacionado.

Ainda neste trabalho, Lyotard de início, me faz lembrar que

O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam os descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos (LYOTARD, 1988, p. 35),

Eis, então, o primeiro marcador da escolha que se fez necessária: o peso da conceituação que historicamente a palavra conhecimento ganhou, principalmente nos meios acadêmicos, sendo referência direta a um tipo específico de saber produzido segundo bases científicas pautadas na universalidade, colocando os demais saberes como *criadores de ilusões*. Mesmo admitindo que como construtora de sentidos – cargo que a autoria da narrativa me permite ter – posso

burlar essa herança histórica e pelo uso linguístico contestar essa gana de superioridade científica tão ligada ao termo, prefiro utilizar as duas palavras como marcadoras que localizam aqui também as escolhas epistemológicas que demarcam – apesar que de forma fluida – o trabalho.

Dito isso, retorno a Lyotard em tempo de lembrar que

pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-fazer, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual, etc). Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir 'bons' enunciados denotativos, mas também 'bons' enunciados prescritivos avaliativos [...] (LYOTARD, 1988, p. 35).

Para Lyotard, é na forma narrativa que, predominantemente, o saber tradicional entra em jogo, concluindo que “o relato é a forma por excelência desse saber, e isto em muitos sentidos”. (LYOTARD, 1988, p. 37). Sobre este saber narrativo, também sob inspiração dos escritos de Lyotard, Moreira (2010), em trabalho voltado para as narrativas dos escritor italiano Ítalo Calvino, aponta que

o saber narrativo caracteriza-se, principalmente, por retirar de cena exigências típicas do saber científico – em especial a exigência de demonstração e verificação das afirmações feitas – e por insistir na irredutibilidade do que há de plural no mundo, incorporando, em si mesmo, a multiplicidade de jogos de linguagem. (MOREIRA, 2010, p. 19).

O que me interessa aqui é a permanente iniciativa de Lyotard em dizer que a questão da legitimação do discurso, neste caso a narrativa, está ligada à legitimação do próprio legislador. Eis aqui um segundo marcador para a escolha assumida: falando sobre saber Lyotard me faz retornar aos trabalhos de Nóvoa (1995) sobre a necessidade de possibilitar ao docente construir estratégias para

dizer sobre a docência e reconhecer, nessa forma como diz o trabalho docente, os meios pelos quais estrutura a sua profissão.

Saber aqui então se faz fio pela natureza da narrativa, se faz fio por ser alimento da narrativa, por ser esse movimento da ação narrativa um jogo que faz o professor repensar os conteúdos, as explicações, as racionalidades, os contextos, que são referência para a sua profissão. Para o trabalho, ao falarmos sobre saber estamos falando daqueles que Tardif (2011) chama de saberes docentes, mas também de algo que vai para além deles. Porque aqui entendo que não há porque nomear, de forma a reduzir, os saberes que o professor evoca para si, já que aqui nesse lugar da narrativa sabe-se das múltiplas vozes que entram nesse processo criador que denominamos formação, assumindo que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações (sic) sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p.115). É claro que não me faço esquecer que a profissionalização docente exige um conjunto mínimo de conteúdos a serem tratados pelo professor quando em processo institucional de formação, mas cabe a nós lembrar que não são apenas eles que permitem ao professor compor a *sua* docência.

Falando sobre essa natureza intertextual da narrativa podemos chegar ao que aqui proponho como (des)articulação, partindo da ideia de que falar em uma história de vida, ou no curso, percurso, só é possível quando falamos da possibilidade de intercambiar sistemas de referências quando se compartilha experiências. É nesse movimento de interrogar-se a si mesmo de forma a produzir sentidos e compor a *sua* docência que estão colocadas as possibilidades de (des)articulação de referências.

Ao deter-me mais diretamente sobre o termo (des)articulação, tendo como destaque a grafia da palavra, estou falando sobre um movimento de tensão entre as referências (os saberes do currículo, da docência, o saber fazer, o saber ouvir, os saberes evocados pela memória) que permitem ao autor do memorial produzir sentido na sua narrativa. Destacar o prefixo *Des* é usar de artimanhas etimológicas, já que para além dos sentidos de negação, oposição, falta e separação, que são os mais comumente ligados à utilização do prefixo, encontro-

o também como agregador do sentido de aumento e reforço (HOUAISS e VILLAR, 2004). Nesse momento, ao assumir essas tantas possibilidades que acompanham o uso do prefixo *Des*, falar em (des)articulação é colocar que a tensão entre as referências mobilizadas pelo professor para dar sentido ao curso da sua vida é algo constante: para dar conta de uma realização da coerência do vivido, na escrita do memorial de formação a todo momento alguns processos de articulação se acabam, outros estão em andamento e ainda outros se iniciam, numa densa tessitura.

Optar por falar em tensão entre as referências é argumentar a favor da ideia de que para a elaboração linguística do curso da vida, falamos em processos de articulação de referências das mais diversas que a todo momento são acionadas para dar conta de uma memória-referência. A narrativa do professor pode ser também uma narrativa de como este relaciona-se com as referências, é lugar também onde esses saberes e referências são relacionados de forma a construir essa figura complexa que a nós leitores se apresenta como personagem e narrador, construção de um autor que como tal se coloca em uma atitude de empoderamento da sua vida enquanto história.

3. A CONQUISTA DO TEXTO: O CAMINHO DAS INTERPRETAÇÕES

Quando apresentei a primeira versão deste texto, durante o meu exame de qualificação no mestrado, essa parte da escrita recebia o título *O caminhar até aqui: alguns ensaios metodológicos*. Logo fui alertada, contando com os atentos olhares das leitoras que construíram comigo ritual da qualificação, para a questão da metodologia já estar pulverizada ao longo de todo o texto. E realmente ela está. Havia sido enganada pela narrativa, ou melhor, tentei enganar a narrativa. Acontece que os dois recortes que constituem este trecho do trabalho trazem as histórias da minha aproximação com as referências que, em muito, me ajudaram a construir as compreensões já apresentadas nas páginas anteriores. Então, percebi que esta parte do texto não fala exatamente da metodologia do trabalho como algo até então inédito na narrativa. Ela envolve muito mais o enredo da minha aproximação com os professores-cursistas de Tapitamutá e os seus textos, um enredo que começa nas minhas leituras acerca da pesquisa (auto)biográfica e vai se desenrolando por entre as minhas idas e vindas a Tapiramutá, como orientadora dos trabalhos de Conclusão de Curso dos professores.

Por essa questão o capítulo passa a ser nomeado *A conquista do texto: o caminho das interpretações*. A duplicidade de sentidos é proposital. Digo que a conquista é dupla por considerar a existência de dois movimentos mútuos em relação à pesquisa: o texto narrativo me conquistou por suas possibilidades – como pesquisa e como formação –, e eu tento conquistá-lo quando assumo o meu lugar de leitora de textos narrativos. O texto me conquista e eu o conquisto, não como quem domina, mas como quem flerta, namora, deixa envolver-se para envolver.

Definida a estrutura do texto e os fios que o constroem, passo então, também, a *observar no memorial de formação dos professores, no fiar da narrativa que tem como fio a experiência da formação, como o fio do saber vai sendo utilizado. Deste modo, os fios que me ajudam a tecer a narrativa são também os fios que*

me ajudam a ler e interpretar os memoriais. São estes fios também, ou a tentativa de entender como eles são colocados, que me aproximam da ideia de (des)articulação colocada no objetivo desse trabalho.

São dois os recortes que constituem esse trecho do relato: o primeiro diz sobre a minha caminhada no desenho da abordagem (auto)biográfica, como quando me vi inquieta a tentar saber sobre o que, afinal, falamos quando tratamos da pesquisa com narrativas de vida; o segundo diz sobre como a minha participação como orientadora das versões finais dos memoriais de formação dos professores cursitas da UFBA/ Tapiramutá me fez ver uma nova possibilidade de construção da pesquisa ao me levar a assumir a narrativa como suporte para a escrita e a forjar o termo (des)articulação como conceito guia para a leitura e interpretações dos textos escritos que aqui figuram em forma de memoriais de formação.

3.1 PARA INICIAR A CONQUISTA: A INSPIRAÇÃO BIOGRÁFICA ENTRE OS CAMINHOS DA ETNOGRAFIA

Ainda na mesa da entrevista da seleção do mestrado, ela foi a escolhida para ser questão: *E a metodologia?*, perguntava-me uma das entrevistadoras já quase ao fim da nossa conversa. De certo, aquela versão do projeto pouco dizia sobre como trataria os memoriais de formação, com qual inspiração visitaria os textos, principais e únicos focos àquela época. A resposta dada foi aquela permitida pelo momento: *espero que o mestrado me ajude a descobrir*, disse já sabendo poder usar de toda a complexidade que envolvia o método (auto)biográfico na pesquisa como justificativa.

Entrava na pós-graduação, então, com a questão da metodologia latente. Como, afinal, tratar as histórias dos professores? Quais métodos utilizar para fazer de

tudo o que até então imaginara como pesquisa? Aqui vale lembrar que nesse período a construção de uma narrativa como trabalho de conclusão do mestrado ainda era algo remoto.

O encontro com o método na mesa da entrevista se mantinha ainda forte e foi retomado, novamente, com o convite da disciplina Abordagens e Técnicas na Pesquisa em Educação, que cursei tendo como professores Dora Leal Rosa e Robert Vehaine. Por eles fui incentivada a, no campo dos métodos e abordagens na pesquisa educacional, buscar uma questão inquietante. Optei por me perguntar: *O que há de tão diferente no método (auto)biográfico? O que cabe àquele que dele faz uso saber?* E assim, com fôlego, meus estudos do primeiro semestre me levaram a caminhar entre as inspirações etnográficas que preenchem o movimento das histórias de vida.

É nesse momento que conheço a sociologia empírica americana, por vezes apontada como precursora, nos anos 1920, de uma nova perspectiva para a investigação do sociólogo, expressa nos trabalhos de Thomas e Sznaniecki, que convidavam o pesquisador a mergulhar na compreensão dos fenômenos sociais (PINEAU, 2006). O indivíduo social, seu decurso de vida e seu cotidiano, começam a ganhar destaque. Funda-se, então, o que Bertaux (2010) chama de etnossociologia, uma modalidade de pesquisa que busca na etnografia, principalmente no que diz respeito às suas técnicas de observação, inspiração para tratar problemáticas sociológicas. Utilizando-se das pesquisas de campo e documental, de fontes biográficas e dos estudos de caso, o sociólogo passa a aproximar-se dos contextos sociais “dos quais [os sujeitos] adquiriram, pela experiência, um conhecimento prático” (BERTAUX, 2010, p. 29).

É nas leituras acerca da etnossociologia que encontro a impossibilidade de elevar a história e a narrativa de vida a posto de metodologia de pesquisa-formação sem retomar o debate sobre o papel do sujeito para a investigação social, pois, a intenção é, nas narrativas, diários, relatos, cartas, fotografias, compreender a experiência e a relação deste sujeito com a experiência. O que se tem é a emergência do narrador – o imigrante, o padeiro, o professor, aquele que desvela

a sua experiência e neste movimento dela constrói sentidos – ao centro da investigação.

Esse meu primeiro movimento de caracterização do uso das histórias de vida ganha força ao considerar os escritos de Ferrerotti sobre o uso que os sociólogos fizeram das biografias, em especial a tendência das ciências sociais em tentar classificar o método biográfico, bem como outras novas metodologias, segundo o quadro tradicional, “anulando completamente a sua especificidade heurística” (FERREROTTI, 2010, p.37)

Assim como para Ferrerotti, considero que o empobrecimento epistemológico do método biográfico, conseqüente de tal classificação, resulta na redução da biografia em um “conjunto de materiais biográficos” (FERREROTTI, 2010, p.37). Tal crítica centra-se, principalmente, no tratamento dado a esses materiais/fontes, tanto as entrevistas narrativas, foco dos trabalhos de Bertaux (2010), quanto nos memoriais de formação, cartas, relatos, diários e outros documentos de registro de trajetórias individuais. Sem o reconhecimento de sua autonomia, sem considerar a sua unicidade sintética, a biografia passa a ser meio para a extração de uma série de elementos, informações, ilustrações e exemplos que depois caberá a uma metodologia “realmente científica” verificar (FERREROTTI, 2010).

À questão da autonomia ainda é possível destacar a crítica sobre a “ingenuidade” do pesquisador que aposta na potencialidade das histórias e narrativas de vida. Sobre tal ingenuidade, dois pontos são mais frequentes: a confiança no sujeito e a natureza da narrativa.

O primeiro ponto recai sobre a “ingênua” confiança que o pesquisador deposita no que o sujeito coloca sobre o seu percurso biográfico. Sobre isso, é possível sinalizar a existência de pesquisas voltadas para a demonstração do equívoco que envolve tal afirmativa. Ganha destaque um estudo realizado por Bertaux (2010) e sua equipe na França, apostando na comparação entre as respostas dadas a questionários biográficos e as informações presentes na transcrição de entrevistas narrativas realizadas pelos mesmos sujeitos. Após esse estudo, a conclusão que chegaram é a de que “as informações contidas no relato não eram

só mais ricas, mas também mais confiáveis do que aquelas colhidas através de questionários” (BERTAUX, p. 32).

Sobre isso Bertaux ainda sinaliza que as inferências feitas durante a narrativa permitem ao pesquisador perceber as interações que dão contorno ao acontecimento narrado, o que dificilmente seria colocado em questionários ou técnicas que escapam da subjetividade.

Um segundo ponto ligado a essa questão da ingenuidade diz respeito à estrutura da narrativa e a compreensão do pesquisador sobre a natureza desta. Fala-se, principalmente, sobre a ênfase na busca de uma suposta coerência que envolve a construção do relato e como esta ênfase força a identificação do percurso biográfico com uma sucessão temporal de fenômenos.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1996) tem significativo trabalho sobre o que denomina de *Ilusão Biográfica*. Nele o sociólogo francês busca alertar que a compreensão que o sujeito faz sobre a sua história de vida sempre estará permeada pelo *habitus* e, por isso, bem longe de uma compreensão das complexas relações que determinam o seu decurso. Ou ainda,

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que estabeleça vinculação a um 'sujeito' cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. (BOURDIEU, 1996, p. 81)

Sobre isso, Bourdieu alerta que a narrativa colocada pelo sujeito, frente à declaração feita do seu propósito e uso futuro, tende a aproximar o relato muito mais das narrativas oficiais do que das confidências reveladas nos círculos de intimidade como a família (BOURDIEU, 1996). A ilusão é estabelecida aí, já que não há como ao narrador dar conta do *habitus*, nem como ao pesquisador vencer as formalidades que definem o teor “oficial” da biografia apresentada.

Nesse sentido, alguns trabalhos, em destaque os de Dutra (2002) e Bertaux (2010), me ajudam a tratar a questão, ao adiantar que a pergunta sobre a natureza da narrativa deve estar presente na base dos estudos do pesquisador, na compreensão de que “as existências são sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável” (BERTAUX, 2010, p. 49) e que, mesmo que não explicitadas/compreendidas pelo narrador, deixam marcas de ordem linguística na narrativa dada a força da subjetividade colocada no relato (DUTRA, 2002).

Ainda como resposta inicial a tal crítica, devo destacar, mais uma vez, a inspiração etnográfica do trabalho com histórias de vida. É nela que o pesquisador busca a necessidade de aproximar-se do seu campo empírico, aprofundar o seu olhar. Por isso, de forma a fugir de tal redução indicada por Bourdieu, ao pesquisador deve estar claro que o trabalho com histórias de vida encarrega-se, então, da compreensão da experiência do sujeito, ou melhor, da compreensão dos significados que o sujeito atribui às suas experiências. Para além da análise da narrativa em busca de explicações, o pesquisador também é inserido na experiência – na condição de leitor/ouvinte que também reconstrói a narrativa – em uma perspectiva marcada pela ênfase na dimensão existencial do viver humano.

Essa é uma questão cara ao tratar dos caminhos criados pela/para a pesquisa, pois é ela que me permite compreender a essência qualitativa do método biográfico. A pesquisa com histórias e narrativas de vida é qualitativa, de base hermenêutica fenomenológica, por tomar como objetivo a compreensão de um fenômeno. Localizar a pesquisa tendo em vista a abordagem qualitativa significa considerar que as singularidades colocadas na subjetividade expressa nas trajetórias individuais impedem qualquer trabalho que objetive a verificação de hipóteses, como bem coloca Ferrarotti (2010) ao me alertar que

[...] os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente bastante pouco numerosos e marginais: a biografia provém quase inteiramente do domínio qualitativo. De resto, não vemos como é que a lógica do método experimental poderia aplicar-se à

biografia. Como é que a história de uma vida, o *Erlebnis* de um comportamento, pode confirmar ou negar uma dada hipótese geral? (FERRAROTTI, 2010, p. 36).

A aposta na abordagem qualitativa ainda ganha margem quando feita referência à questão epistemológica ligada ao uso do método biográfico, aqui defendida como uma hermenêutica fenomenológica (DUTRA, 2002). Se ultrapasso a ideia da biografia como uma justaposição de informações e exemplificações e entendo a autonomia presente no método biográfico, mais uma vez, dada a questão da subjetividade antes citada, o quantificável, a sua expressão estatística, dilui-se frente ao qualitativo.

3.2 ONDE/QUANDO BIOGRAFEMAS SE ENCONTRAM: A EXPERIÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS

Se você olha a partir do povoado de Volta Grande, quando ainda saboreia a juventude dos seus doze anos de idade, ela é como a gigante São Paulo capaz de te engolir. Se olha a partir da transversalidade que a liga a rodovia, ela é ponto perdido entre a nossa Bagdá Café, um canto perdido no meio do caminho, e Javé. Olhando da rodoviária de Salvador, à espera do ônibus *plus* da viação Águia Branca, ela é o caminho físico, separada de Salvador por 334 quilômetros e mais um medo do esquecimento; aqui, da tela do computador, ela é o lugar que me permite estar próxima aos professores-narradores que aqui chamo também sujeitos da pesquisa. A São Paulo de uns, a Bagdá de outras, aqui chamo Tapiramutá, município baiano localizado na Chapada Setentrional. É lá que busco os meus professores-narradores e lá vivi algumas das histórias que compõem esta narrativa.

Tapira, como a equipe do grupo FEP aprendeu a chamar, foi um desses espaços que, na formação, me ensinaram a desviar o olhar – o olhar de quem vem da capital – e aprender a cruzar com outros olhares – de quem está lá. A minha história com a cidade tem início no ano de 2009, quando pela primeira vez embarquei no ônibus azul da Viação Águia Branca, desci na madrugada gelada de Porto Feliz, e venci em um carro modelo uno os quilômetros que finalmente me permitiram chegar à Tapira. Naquela época realizávamos o nosso primeiro Seminário de Abertura, iniciando o primeiro ciclo da Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental UFBA/Tapiramutá.

O curso que ali apresentávamos trata¹⁴ de um projeto específico de formação voltado para professores em exercício na rede municipal de Tapiramutá e integra o conjunto de iniciativas que o grupo FEP vem realizando junto a prefeituras de municípios baianos no campo da formação docente.

Sendo voltado para uma demanda específica de formação, o curso é pensado de uma forma diferenciada e é neste ponto que o memorial de formação é implantado. No currículo, as práticas de escrita de si estão inseridas, principalmente, em duas produções, a saber, o Diário de Ciclo e o Memorial de Formação. O trabalho com tais produções é realizado de forma a fazer do registro, seja da docência em relação às experiências da formação acadêmica, no caso dos diários, seja da história de vida em relação à formação, no caso dos memoriais, uma constante no curso. As narrativas constituem-se como espaços singulares para a retroalimentação do currículo e para as transações pretendidas entre teoria e prática quando fora pensado o desenho curricular da licenciatura.

A mim interessa falar, de forma mais específica, sobre o memorial de formação no curso. Sobre isso, cabe deixar em destaque o fato da narrativa de vida ser apresentada ao professor antes mesmo do seu ingresso no curso, já que é a produção da narrativa colocada também como dispositivo avaliativo no processo

¹⁴ Considerando que uma segunda turma foi formada no ano de 2010, é projetada a conclusão dos trabalhos para o ano de 2013.

de seleção – vestibular diferenciado – para a entrada na licenciatura¹⁵. Os 74 aprovados para a primeira turma escreveram as suas memórias segundo três descritores: o eu aluno, o eu professor e o eu cursista, sendo esse último uma projeção sobre uma possível participação no curso. É essa primeira produção que será *alimentada* ao longo dos três anos – divididos em seis ciclos correspondentes temporalmente aos nossos semestres acadêmicos – de duração do curso, permanecendo como eixos articuladores para a escrita aqueles apresentados durante o vestibular.

Um primeiro ponto que cabe ganhar destaque aqui diz respeito à escrita do memorial de formação ser concomitante com o curso. O professor-cursista permanece construindo a sua narrativa ao longo dos ciclos, sendo esse texto entregue para a avaliação sempre nos ciclos pares (ciclos Dois, Quatro e Seis). Para tal avaliação os textos são lidos por professores que compõem a equipe de coordenação do curso, membros do grupo FEP (estudantes da pós-graduação) e professores convidados, docentes de instituições e projetos *amigos do FEP*, todos próximos à concepção de formação colocada para as iniciativas do grupo. A partir da leitura realizada, são elaborados os pareceres, estes pensados como uma das referências que o professor deve considerar para a continuidade da sua escrita. Além dessa avaliação pontual, a produção da narrativa pretende ser também objeto de análise nos encontros de orientação realizados semanalmente com a equipe local e também em algumas das atividades temáticas oferecidas ao longo do curso.

Como resultado desse processo de escrita, o professor-cursista de Tapiramutá apresenta, ao final do Ciclo Seis, a terceira versão do seu memorial, apresentada então a uma banca examinadora como Trabalho de Conclusão de Curso. E é nessa escrita final que encontro os textos que aqui são tomados como análise e é dela também que são originados os relatos que aqui coloco como narradora.

¹⁵ Embasado nos princípios do Programa e contemplando uma demanda de diversificação dos processos de ingresso no Ensino Superior, o processo de ingresso na Licenciatura em Pedagogia UFBA/Tapiramutá se insere na lógica da *democracia pela diferença*. O processo de seleção envolve a realização de oficinas que apresentam ao professor o memorial de formação. Envolvendo muito além da avaliação da produção escrita, as oficinas inspiram o professor a pensar e dizer a sua formação.

O trabalho que apresento começa a ganhar contorno, quando a minha convivência com os colegas professores-cursistas de Tapiramutá e as suas narrativas de vida começa a ser estendida. De certo, desde aquele primeiro seminário realizado no ano de 2009, já havia retornado à cidade algumas vezes, já havia até mesmo realizado um Grupo de Estudos Acadêmicos (GEAC) sobre o tema história de vida e formação, mas o meu contato com a escrita do memorial como feito no curso só se intensificou quando convidada, no segundo semestre de 2011, a atuar com as professoras Maria Roseli de Sá e Cecília Valdivieso como orientadora dos trabalhos finais do curso, ou a última versão do memorial.

Como orientadoras acompanhamos um grupo de 12 professores-cursistas nesse intenso momento de produção. Para a dinâmica do grupo, considerando principalmente a distância territorial que separa Tapiramutá e Salvador, a orientação foi dividida em dois momentos de diálogo entre orientadores e cursistas, sempre tendo a produção textual como base. O primeiro momento de orientação ocorria no ambiente virtual, por onde circulavam as narrativas que eram lidas e comentadas pelo trio de orientação. A cada leitura desenvolvíamos um parecer que retornava ao cursista como dispositivo para a análise do seu processo de escrita. O segundo momento da orientação correspondia aos encontros presenciais de orientação individual, quando as alterações realizadas pelos professores-cursistas, a partir das devolutivas das orientadoras, eram discutidas e o texto, mais uma vez, realimentado. Era esse último o momento que, de fato, nos permitia um diálogo mais próximo com os professores sobre a sua escrita e as questões que a acompanhavam. No total, pude participar de quatro desses encontros presenciais, realizados no período de 16 de setembro de 2011 a 20 de março de 2012.

Nesse mesmo período, entrava no segundo semestre do mestrado e a experiência da orientação se fez eixo para as formulações que me seguiam na construção do que até então nomeava projeto de dissertação. Estar com os cursistas e de forma tão próxima acompanhar as relações que os narradores estabeleciam com os seus textos foram fatos que me fizeram pensar, principalmente, no meu campo de pesquisa e os possíveis caminhos interpretativos que poderia seguir frente às narrativas. Comecei a visualizar como

os cursistas visualizam o memorial e organizavam a escrita a partir das experiências por elas escolhidas para figurarem na narrativa.

Uma sessão de orientação em especial define, muito claramente como esses encontros, por permitirem um contato mais direto com os cursistas e os seus textos, influenciou a pesquisa. O nosso segundo encontro presencial, ocorrido no dia 21 de outubro de 2012, foi um dia que realmente fez mudar o que até então pretendia com a pesquisa que hoje apresento como resultado do mestrado. Havíamos combinado que, para este encontro presencial, seriam organizadas sessões de orientação individuais, quando discutiríamos os textos anteriormente enviados para as orientadoras e os pareceres por nós, Roseli, Cecília e Isis, produzidos em resposta às narrativas. O que não esperava era ter que embarcar para Tapiramutá sem a companhia de Roseli, que ficara em Salvador.

Estando tudo já planejado, me senti segura para cumprir o que estava marcado para aquele dia. Estava pronta para comentar os textos, de fato, mas pouco preparada para as surpresas que a função de orientadora de memorial de formação poderia me guardar, mesmo reconhecendo todo o complexo quadro de questões que o acompanha como dispositivo de pesquisa e formação. E depois de uma tarde inteira de orientação, já nos últimos atendimentos da noite, quando tudo ocorria bem, tão grande foi a minha surpresa quando ouvi a pergunta que me fez, de certa forma, mudar o trabalho para o formato que hoje o define.

Conversávamos nessa noite uma cursista, doravante identificada como Sindicalista, e eu sobre os comentários colocados sobre seu texto. Em um deles, questionávamos a autora sobre um recorte temporal muito extenso, que acabava fazendo com que o seu leitor ficasse perdido na narrativa: naquele trecho da escrita, a narradora contava sobre como deixou o município de Castro Alves, onde nascera, ainda no início da adolescência e fora morar em Salvador, mas em apenas um parágrafo víamos a nossa personagem retornando a Tapiramutá, casada, mãe, tendo concluído o magistério e já com ideias sobre o papel da militância política no trabalho e na formação docente. Enfim, ficávamos como leitoras, sem saber o que havia ocorrido para mudar, de forma tão intensa, aquela garota até então descrita no texto como tímida. Essa foi a questão que lancei,

esperando que assim as experiências do período vivido em Salvador pudessem também figurar no texto.

Grande foi a minha surpresa ao ter a minha inquietação respondida com uma outra inquietação, já que em meio a toda a explicação que eu tentava apresentar, o único movimento feito pela cursista foi, com toda a angústia que a acompanhava, perguntar-me *o que você chama de formação no memorial de formação?*. Perguntando isso, a cursista me perguntava, basicamente, sobre o que cabe dizer, quando se escreve uma (auto)biografia, tendo sempre como perspectiva o seu caráter acadêmico. Em mim, a pergunta soou como uma possibilidade de tentar compreender o formativo na/da narrativa, as suas possibilidades, o rigor que a envolve e a importância desse movimento para a construção da ideia de memorial dentro da sua especificidade enquanto gênero. Quando perguntada sobre o que vale como formação no memorial de formação, me vi inquietada a dizer sobre a própria narrativa, a experiência com a narrativa e as experiências que constroem o sentido da narrativa.

É dos resultados que a orientadora deixa na narradora que a possibilidade da escrita (auto)biográfica surge também para a construção do texto, fazendo com que o método (auto)biográfico surja duplamente na escrita da dissertação: como método de pesquisa-formação, já que assumo a narrativa como dispositivo para a escrita que a aspirante a mestre em educação faz sobre a sua pesquisa; como método de pesquisa, já que é também na leitura e interpretação de narrativas produzidas por professores que cursaram a formação inicial em exercício que a pesquisa busca referências para a sua construção. São duas as perguntas, então, que mobilizaram a metodologia da pesquisa: Por onde anda a narrativa que faz a pesquisa? Por onde anda a leitura dos memoriais?

A narrativa, já se sabe, tratou como memória-referência o desenvolvimento da pesquisa em seus mais diferentes tempos, caminhando por entre o mestrado, a experiência com a orientação em Tapiramutá e por entre a própria leitura dos memoriais de formação. Tendo em vista a intertextualidade que o ato de narrar carrega, passa a caber aqui também as demais experiências, as de outros

tempos e outros espaços, que se mostraram pertinentes à criação do sentido do que aqui é narrado.

É nesse movimento de aproximação entre as minhas experiências e aquelas colocadas pelos professores em suas narrativas que começo a falar em biografemas, termo aqui apresentado considerando a definição proposta por Delory-Momberger (2008), a saber, aquela que se refere aos biografemas como saberes biográficos, sendo que

Esses biografemas não consistem em fatos brutos tirados diretamente do vivido pessoal e a partir dos quais a compreensão da narrativa se construiria por simples analogia: são categorias que procedem por abstração e generalização e têm a capacidade de constituir em objetos significativos os elementos do material biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61).

Desta forma, aqui a minha autobiografia também será configurada como uma heterobiografia, sendo esta última por Delory-Momberger (2008) definida como “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de alguém” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

A minha perspectiva, aqui entendida também como o meu horizonte de expectativa, e a minha bioteca - esse meu conjunto de experiências e saberes biográficos, ou biografemas (DELORY-MOMBERGER, 2008) - situam a minha leitura e a minha significação da história do outro, considerando que

[...] na narrativa do outro, eu me aposso prioritariamente dos *biografemas* (pessoais, sociais, históricos, culturais e imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio *mundo-de-vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60, grifos da autora).

A todo momento em que movimento a narrativa ou discorro sobre este movimento de construção da narrativa cabe lembrar que “o objeto que construo está

estritamento ligado ao sistema de interpretação constituído por minha bioteca pessoal e pela rede de biografemas que se encontram à minha disposição” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.61). Novamente a escrita da minha narrativa de pesquisadora e a interpretação das narrativas dos professores se aproximam, desta vez devido à natureza hermenêutica do trabalho. Coloquei-me como hermeneuta duplamente: sendo intérprete dos memoriais de formação de professores de Tapiramutá e sendo narradora, interpretando na construção da narrativa o percurso da pesquisa e, assim, o meu próprio percurso formativo. Para isso, a análise dos textos aqui selecionados foi pensada segundo uma abordagem inspirada na hermenêutica desenvolvida por Hans Georg Gadamer (2011a; 2011b).

Em Gadamer, a mim interessa, principalmente, o que diz sobre o hermeneuta e a compreensão, esta última entendida pelo autor como uma abertura para participação em um diálogo na busca de um sentido comum, mas não único. (GADAMER, 2011b, p.73). Essa mesma noção da hermenêutica como uma abertura para o diálogo entre interlocutores encontro nos escritos de Hermann (2002) sobre as possíveis aproximações entre hermenêutica e educação. Segundo esta autora, para o hermeneuta,

a linguagem aparece no contexto, do qual emergem possíveis de sentidos verdadeiros, como é próprio da interpretação, algo que não é reconhecido na perspectiva positivista e racionalista. Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis (HERMANN, 2002, p.24).

A hermenêutica, tais leituras me fazem entender, está voltada à compreensão, muito mais um acordo sobre a coisa que uma explicação sobre a coisa. Interpretar é sempre projetar e por a prova esse projeto, abrindo-se para aquilo que o texto tem a dizer. O hermeneuta negocia essas suas expectativas à medida que vai conhecendo o sentido do texto. Eis o hermeneuta como negociador que tentei ser, aquele a quem é posta uma exigência: não impor-se ao texto, mas

também não esquecer as opiniões próprias. Gadamer (2011b) complementa tal ideia afirmando ainda que

[...] a interpretação começa com conceitos prévios substituídos depois por conceitos mais adequados. [...] esse constante projetar de novo é o que perfaz o movimento semântico de compreender e de interpretar. [...] Dessa forma. A constante tarefa do compreender consiste em elaborar projetos corretos, adequados às coisas, isto é, ousar hipóteses que só devem ser confirmadas ‘nas coisas elas mesmas’” (p. 75).

Por isso, como hermeneuta, ao acessar os memoriais de formação dos professores-cursistas de Tapiramutá não é a construção de uma verdade marcada pela universalidade de suas definições que tive como objetivo, mas uma maneira de, sabendo do contexto e das limitações que envolvem a minha função, apresentar uma das inúmeras interpretações possíveis sobre as referências que habitam as narrativas. Isto é dito tendo em vista que o hermeneuta é, antes de tudo, um alguém aberto àquilo que o contexto pode oferecer. Por isso, a busca do sentido e a interpretação são considerados os problemas fundamentais da hermenêutica, isso segundo Hermann que, sob inspiração de Paul Ricoeur, complementa que

procurar sentido [...] não é soletrar a consciência do sentido, mas decifrar suas expressões. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo (HERMANN, 2002, p. 25)

Com a citação acima, compreendo que Hermann também demarca na ação do hermeneuta certo afastamento do modelo positivista de produção de conhecimento. Quando sobre inspiração gadameriana, poderíamos identificar aí uma crítica ao método, referência à figura de Descartes e a sua proposta de intervenção no mundo, como única forma de se chegar à verdade. Na leitura feita por Hermann, a obra do filósofo alemão é situada dentro de uma questão preliminar: como é possível a compreensão de toda a experiência humana? (HERMANN, 2002, p. 27). Desse modo, segundo a autora, para Gadamer, “a

compreensão deixa de ser um aspecto do comportamento humano, não mais passível de ser disciplinado pelo método científico, e se estabelece como o próprio movimento da existência humana” (HERMANN, 2002, p. 28), completando ainda que “a hermenêutica é a arte de compreender derivada do nosso modo de estar no mundo” (HERMANN, 2002, p. 28).

O próprio Gadamer (2011b) situa a questão acerca da compreensão quando estabelece as diferenças que marcam a hermenêutica clássica e aquela que denomina hermenêutica filosófica. Em apanhado histórico, o autor situa que, apesar da extensa produção identificável quando tratado o título hermenêutica, é apenas com Heidegger, impulsionado pela Escola de Dilthey, que a atividade do hermeneuta afasta-se do caráter instrumentalista que a marcava como método e aproxima-se de uma dimensão ontológica, colocando a existência como compreensão, “como um projetar-se para possibilidades de si próprio” (GADAMER, 2011b, p. 125). Deste modo,

‘Compreender’ não significa mais um comportamento do pensamento humano dentre outros que se pode disciplinar metodologicamente, conformando assim a um procedimento científico, mas perfaz a mobilidade de fundo da existência humana. [...] Com isso, o processo de interpretação transforma-se numa forma de vontade de poder, adquirindo assim uma significação ontológica. (GADAMER, 2011b, p. 125)

Frente a essa preocupação, em Gadamer encontro a regra hermenêutica definida como “compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo” (GADAMER, 2011b, p. 72), sendo que tal regra fora transferida da retórica antiga da arte de falar para a arte de compreender. Seria esta relação todo e parte, definida por uma antecipação, caracterizada como circular. Segundo o próprio autor,

[...] o movimento da compreensão transcorre sempre do todo para a parte e, desta, de volta para o todo. A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. O critério que cada vez se há de empregar para constatar a justeza

da compreensão é a concordância de todas as partes singulares com o todo. A falta dessa concordância significa o fracasso da compreensão (GADAMER, 2011b, p. 72)

O narrador como hermeneuta na construção do memorial de formação, entendo, está ligado a essa ideia de círculo da compreensão tal qual colocada por Gadamer: o professor tem como material o todo da sua vida que, numa atitude de produção de sentido e tendo a sua formação como eixo articulador, faz transformar em história de vida a partir da atividade narrativa, como já dito por Delory-Momberger (2008).

Em minha atividade como hermeneuta entre as (des)articulações, como aqui colocado, pretendi então uma aproximação com os saberes, ou as referências, que o professor-cursista chama para a sua trama intertextual quando assume a função de narrador da sua história de vida e formação. Tomo a escolha dos textos como uma construção de possibilidades. O movimento interpretativo se fez, então, ação resultante de uma disposição para ouvir o texto e, assim, deixar que o professor fale, apesar de ter sempre em mente que, como leitora, em mim já se instalassem definições prévias.

Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve ser de antemão receptiva à alteridade do texto. Essa receptividade não pressupõe, no entanto, uma 'neutralidade' quanto a coisa, nem um anulamento de si mesmo, incluindo apropriação seletiva das próprias opiniões e conceitos. Há que se ter consciência dos próprios pressupostos a fim de que o texto se apresente a si mesmo em sua alteridade, de modo a possibilitar o exercício de sua verdade objetiva contra a opinião própria. (GADAMER, 2011b, p. 76)

Não cabe na compreensão interpretativa anular os conceitos colocados pelo autor, nem aqueles que acionados por mim quando narradora ou leitora, mas fazê-los suscetíveis ao diálogo. Por isso aqui a intenção da minha leitura dos memoriais de formação não foi explicar o papel da escrita ou o processo de escrita na formação de professores, de forma a provar hipóteses, mas caminhar

pela compreensão desse processo em um diálogo entre os nossos textos. Nesse caminho, entendo que

[...] uma compreensão efetuada com consciência metodológica não buscará simplesmente confirmar suas antecipações, mas tomar consciências delas, a fim de controlá-las e com isso alcançar a compreensão correta a partir das coisas ela mesma. (GADAMER, 2011b, p. 77)

Sabendo que são diversos os caminhos que poderia escolher a fim de organizar o movimento interpretativo que resultou do meu encontro com as narrativas e a também a forma de apresentá-las na escrita da pesquisa, optei por trabalhar com o que nomeio *episódios-imãs*. Assim o movimento de interpretação inicia considerando sempre um episódio, sendo que este pode figurar entre a narrativa da minha experiência com a pesquisa e trechos transcritos dos próprios memoriais dos professores-cursistas, que é responsável por chamar para a pesquisa outros textos, também meus e dos professores-cursistas, que ajudam a uma aproximação com o que aqui proponho como objetivo. O termo *episódios-imãs* é escolhido considerando exatamente essa natureza de agregadores que aqui assumem esses textos, já que são eles os pontos iniciais para a construção da intertextualidade pretendida através das interpretações das narrativas. O caminho metodológico é tomado pensando, principalmente, que

a compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios constructos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59)

Quanto às narrativas, o universo analisado é composto pelos memoriais por nós orientados e aprovados para a defesa pública¹⁶, totalizando 6 textos. Assim, é com a Sindicalista, a Memorialista, a Pesquisadora, a Doutora das Letras, a Viajante e a Desbravadora que vou dialogando acerca das referências (des)articuladas na ação de fazer do vivido história de vida. Por vezes também são convidados a entrar em nossa conversa alguns estudiosos dos temas tratados em cada movimento interpretativo, criando assim uma segunda trama, (des)articulando o que se diz sobre o professor e sua profissão, e o que o professor diz sobre si e sobre a sua profissão.

Em vista desse universo, em um primeiro momento da pesquisa, os *episódios-imãs* escolhidos, sejam aqueles narrados por mim, sejam aqueles por mim transcritos dos memoriais das professoras, foram aqueles que a memória evocou da experiência da orientação, por serem eles significativos para a produção do sentido da pesquisa e responsáveis pelo desenho do movimento interpretativo que aqui proponho. A escolha também se deu considerando que a convivência com as professoras e com as suas narrativas me permitiu o contato direto com as questões que a sua produção textual fez emergir, colocando em contorno aquelas que pareciam mais significativas para as discussões que estavam colocadas como comuns para o grupo. Deste modo, é a rotina de orientação, o contato contínuo com os memoriais, o meu papel como leitora de todas as narrativas que circularam em nosso grupo de orientação, que justificam a seleção tal como ela aparece nas interpretações.

Para organizar a leitura e os episódios que chamei para a atividade interpretativa, tentei perceber quais eixos de investigação seriam possíveis para a minha interação com os memoriais, fazendo isso segundo a pergunta: *o que olho quando pergunto aos textos dos professores-cursistas sobre as (des)articulações?* Para responder a essa questão retomei os próprios fios que assumo para a narrativa: olho a construção da *narrativa* do memorial de formação, como esse professor-cursista assume o seu papel de narrador e por

¹⁶ O nosso grupo de orientação era composto por 12 professores-cursistas, dos quais 6 foram aprovados para apresentação à banca examinadora e defesa pública ainda no Ciclo Seis.

quais caminhos de trato com a sua escrita constrói o seu percurso; olho o *saber*, as referências acionadas por esse cursista para falar sobre a sua história de vida, tentando compreender por entre quais memórias caminha e quem evoca para com ele dialogar sobre/para a construção do seu percurso; olho as *experiências*, considerando como o autor de memorial elege e faz emergir em suas narrativa as experiências que considera formativas, sempre tendo em vista a forma como (des)articula tais experiências para a construção da coerência do seu texto.

Desta forma, foram os próprios fios da minha narrativa – a experiência, o saber e a narrativa – que aqui tomei como eixos de investigação, doravante chamados de *fios de investigação*. Olhando esses três fios, puramente estratégicos por saber não darem conta da complexidade da narrativa, tentei perceber como as referências vão sendo (des)articulados para a construção da coerência narrativa. Eleger esses fios de investigação me fez organizar o meu caminho de aproximação com os episódios de forma a construir três grandes blocos de interpretação, aqui chamados de *movimentos interpretativos*.

Para o primeiro movimento interpretativo foi escolhida como episódio-ímã uma experiência por mim vivida durante a orientação, a mesma que considero chave para a reestruturação do trabalho e que já fora apresentada anteriormente. O episódio narra a minha conversa com a professora-cursista Sindicalista, quando esta me questiona sobre o que cabe no memorial formação e, nesta pergunta, acaba me perguntando também, entendo, o que cabe como formação e como saber de formação nas narrativas. O primeiro movimento foi construído como espaço em que se discutiu o memorial como dispositivo avaliativo-formativo partindo de um olhar sobre as experiências que o professor-narrador elege como formativas, fazendo-as emergir em seu texto. O movimento das leitura me leva a discutir o rigor que envolve a sua produção, pensando as características que podem defini-lo como escrita acadêmica

No segundo movimento interpretativo, as interpretações foram disparadas tendo como episódio-ímã o meu relato sobre a relação da cursista Doutora das Letras com a questão do saber na construção do memorial de formação. O primeiro contato com os escritos desta narradora, ainda quando o seu memorial estava em

fase de construção, já deixava em evidência a sua relação com o curso e a necessidade de escrever sobre as experiências permitidas por ele. Por isso, partindo desse memorial que me diz sobre o curso, me vejo discutindo as referências que circundam o currículo da licenciatura UFBA/ Tapiramutá e a forma como os professores cursistas as (des)articulam. A preocupação está pautada em uma compreensão de como as referências que emergem da formação, aquelas que são de dentro e de fora da proposta institucional, podem ser colocadas como elementos da (des)articulação dos saberes na construção da narrativa de vida.

O terceiro e último movimento interpretativo tomou como episódio-imã a experiência que tive com a cursista Viajante e o seu texto. Por ser assim, a inspiração para o movimento de interpretação caminhou por entre transcrições dos trechos do texto dessa cursista e as minhas narrativas das nossas conversas. Com a Viajante me vi provocada a dizer sobre a construção da narrativa, o próprio ato de narrar, e como as referências funcionam como elementos de (des)articulação no texto narrativo. Encarreguei-me de, nesse terceiro e último movimento, olhar as narrativas buscando em especial a relação do narrador com esta. Nesta última parte fica em evidência o trato com as referências para a construção de uma coerência de um texto que se vale da escrita (auto)biográfica para um fim acadêmico.

4. MOVIMENTO INTERPRETATIVO UM: ENTRE EXPERIÊNCIAS E (DES)ARTICULAÇÕES

O episódio-imã escolhido para o primeiro movimento interpretativo começa como em uma rápida cena, como as feitas por Quentin Tarantino, em que tudo se coloca em um único momento, nesse caso, em uma única pergunta: *o que vale como formação no memorial de formação?* Esta pergunta, a mim feita pela cursista Sindicalista durante um dos nossos encontros de orientação é o ponto de partida que assumo para a construção do *fio da experiência*. Mesmo sabendo que a pergunta estava direcionada a uma situação específica encontrada no memorial da professora Sindicalista, mesmo considerando que a cursista perguntava por qual lugar deveria ser ocupado, na narrativa acadêmica, por um recorte temporal que dizia mais sobre a construção da sua família do que com a docência exercida na rede municipal de Tapiramutá a pergunta sobre o que cabe no memorial ressoou em mim como uma questão acerca da relação entre experiência e formação, uma tentativa de compreender o que pode ser considerado “formativo” não apenas no memorial de formação, mas na própria formação, memória-referência que deve compor a narrativa.

Perguntar sobre o que *vale* como formação está também ligado às referências que *valem* ser acionadas na escrita. Digo isso, porque, optar por colocar ou não um determinado relato no texto, perpassa também por uma compreensão sobre o seu valor para a formação, valor atribuído pelo narrador e/ou por uma perspectiva de formação, ou ainda, e acredito que esta de forma mais intensa, o seu valor para a construção do texto como escrita de circulação acadêmica e proposta avaliativa. Desde aquela noite de orientação em Tapiramutá, experiência e formação são conceitos que caminham juntos para a/na produção da pesquisa. Com os dois termos, tento aproximar-me novamente de nomes como Gadamer.

No filósofo alemão encontro o estudo sobre a formação iniciado com uma breve história da ascensão da própria palavra formação. Por esse caminho, Gadamer apresenta aos seus leitores o fato de

a *formação* (assim como a atual palavra '*Formation*') designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo correspondente a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento. (GADAMER, 2011a, p. 16).

O conceito de formação como colocado por Gadamer, “supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual deriva” (GADAMER, 2011a, p. 16). Retira-se a ideia de acúmulo, um processo em que, como vencendo fases, o sujeito aproxima-se de uma determinada meta pré-estabelecida por meio da capitalização de capacidades, por vezes apartadas de sua própria relação de si mesmo. A formação, considerando tal sentido, pode ser adjetivada por plena e ideal. Em contraponto, o proposto por Gadamer é compreender formação não mais como uma questão de procedimento ou de comportamento, mas do ser que deveio. (GADAMER, 2011a, p. 53).

O caráter formativo do memorial é também relacionado ao que Gadamer aponta como “transferência do devir para o ser”: além de qualquer injunção institucional à qual o memorial de formação esteja atrelado, é na sua construção, a operação de produção de sentido do vivido por meio da linguagem, que o seu caráter formativo se revela. O sentido atribuído a essa construção nas propostas de formação, o lugar que ela ocupa no currículo, por exemplo, conversa diretamente com a compreensão da escrita como intenção de formação-avaliação. De certo, não basta apenas uma solicitação da escrita do documento memorial para que essa ideia de formação voltada para o aprendente se realize.

Tendo como horizonte as compreensões apresentadas anteriormente, retorno à pergunta feita pela sindicalista e vou (re)descobrir, como leitora, os memoriais.

Uma das possíveis respostas ao nosso diálogo é logo colocada no início do memorial de formação pela própria Sindicalista, em forma de epígrafe: “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel [...]. O esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto”. Pela autora, a memória é transfigurada como a fênix, quando nos conta que “antes não acreditava que um dia fosse capaz de resgatar das cinzas, lembranças que nem sabia, indispensáveis para as aprendizagens que alcancei [...]” (Sindicalista)

E é o reconhecimento do que há de significativo em tais experiências “esquecidas”, ou omitidas, que acaba por definir o seu lugar na narrativa. Sem dizer sobre aquelas experiências, sem contar a nós, seus leitores, sobre o que acontecera, a Sindicalista deixaria escapar o que ela própria denominara “redescoberta”. O corte que gerou a nossa conversa escondia relatos sobre a adolescência em Salvador, a necessidade de conciliar estudos e trabalho e a descoberta do magistério como um bom caminho para quem necessita de emprego. Permanecendo o corte, ficaríamos sem conhecer a sua primeira experiência com o mundo do trabalho, os encontros com o namorado após o expediente de sábado, a necessidade do magistério, os medos do estágio e a primeira recusa à profissão, a mesma que aprendeu a defender tempos depois. Ficaríamos também sem saber de como o Plano Collor e um assalto fizeram a Sindicalista sair de Salvador e partir para Tapiramutá, terra natal do marido.

Cada trecho que antes seria omitido ganhou um lugar para a construção da coerência do texto. Era desse sentido, da redescoberta das experiências e do significado de cada uma delas para a construção da história de vida, que a autora falara. A descoberta da possibilidade de caminhar por lembranças que não sabia importantes para a compreensão da sua formação.

É com esse jogo das memórias que a cursista Memorialista também inaugura o seu texto, dizendo sobre a possibilidade de evocar a memória e fazer uso da linguagem para fazer a memória perdurar:

Vasculhar baús empoeirados pelo tempo, mas que se tornaram atuais quando me reportei ao seu conteúdo para escrever a minha história, baús novinhos que também fizeram parte desta narrativa, me ajudando nas reflexões que hoje faço e que aprimoram minha escrita, mesmo quando relembrei momentos tristes, mas nem por isso imemoráveis. [...] Nunca dei a devida importância aos registros da minha história, já registrei tantas outras coisas, mas nunca minha própria vida. (Memorialista)

Identifico aí dois tipos de tratamento com a experiência para a sua resignificação por meio da linguagem: o primeiro diz do trabalho com a memória, a evocação que permite ao narrador construir o campo da memória-referência que tomará como caminho para a escrita; o segundo tipo de trabalho com a experiência diz sobre o trabalho de hermenêutica do narrador, a atividade que envolve construir, por meio do evocado na memória-referência, o todo da vida narrada, aqui nomeado por história de vida e formação.

O primeiro trabalho é o de vasculhar os baús empoeirados. A metáfora, tomo aqui a ousadia de dizer, recorre à memória. Há uma tentativa de explicitar a relação complexa entre memória e escritura, o ato de rememorar e o ato de narrar. E então a memorialista me leva como leitora entre o bio-lógico e o bio-gráfico, entre a neurociência e a filosofia, entre Izquierdo (2011) e Ricouer (2007).

Por mobilizar tais referências cabe logo de início sinalizar que a proposta de tratar da neurociência, como Izquierdo, e da filosofia, com Ricouer, é estabelecer um diálogo, não tentando demonstrar que há uma certa intersecção entre eles, mas colocá-los na posição de possibilidades em meu horizonte de referências. Não se trata de um trabalho de negação às construções teóricas que os separam, mas uma opção de tratá-los considerando o olhar de um Bricoleur, um mediador, figura assumida por aqueles que “entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa” (KINCHELOE, 2007, p. 17).

Izquierdo, em seus estudos no campo da neurologia, usa o termo memória para denominar “a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informação”. Nesse mesmo sentido, Izquierdo opta pelo uso do termo memórias em referência a possibilidade de encontrarmos tipos distintos de memória, já que “há tantas memórias quanto experiências possíveis” (IZQUIERDO, 2011, p. 20). Dentre os tipos de memórias listados por Izquierdo, a mim interessa aquela por ele nomeada por declarativa, por nela estarem contidas as memórias do tipo *episódicas ou autobiográficas*, aquelas que “existem na medida que sabermos a sua origem” (IZQUIERDO, 2011, p. 30), podendo figurar entre as lembranças de uma data especial, de um filme, um passeio, uma visita, algo que vivemos ou que nos foi contado. São essas memórias que são evocadas para a construção do memorial de formação.

Como acontece com as experiências, cada memória é dotada de uma singularidade recorrente das singularidades dos mecanismos nervosos e emocionais que compõem a sua formação. Por tal razão, entre a realidade das experiências e a aquisição, formação e evocação da memória respectiva há o que o autor compreende, e denomina, como um processo de *tradução*, que envolve a utilização de redes complexas de neurônios. Para o autor,

Ao converter a realidade num complexo código de sinais elétricos e bioquímicos, os neurônios *traduzem*. Na evocação, ao reverter essa informação para o meio que nos rodeia, os neurônios reconvertem sinais bioquímicos ou estruturais em elétricos, de maneira que novamente nossos sentidos e nossa consciência possam interpretá-los como pertencentes a um mundo real. (IZQUIERDO, 2011, p. 22, grifos do autor)

Em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*, Paul Ricouer constrói o que chama de um esboço da fenomenologia fragmentada da memória, tendo como fio condutor a relação desta com o tempo. Tendo como inspiração os escritos de Bergson, o filósofo francês também diz sobre modos mnemônicos múltiplos, chegando a dizer que o que escreve é uma fenomenologia da lembrança (RICOUER, 2007, p. 41).

Um primeiro traço caracteriza o regime da lembrança: a multiplicidade e os graus variáveis de distinção das lembranças. A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural: temos *umas* lembranças. (RICOUER, 2007, p. 41)

Em seu trabalho, Ricouer opta por dizer sobre a relação entre a lembrança e a conquista da distância temporal que demarca a descrição desta. Dada a natureza fenomenológica dos seus estudos, Paul Ricouer compreende os graus da memória como “dois polos de uma série contínua de fenômenos mnemônicos” (RICOUER, 2007, p. 43).

A inspiração tomada por Ricouer para pensar a relação entre a memória e as lembranças é encontrada nos escritos de Agostinho, assumindo que essas últimas, as lembranças, se precipitam a partir do que chama de um fundo memorial e “se apresentam isoladamente, ou em cachos, de acordo com relações complexas atinentes aos temas ou as circunstâncias, ou em sequências mais ou menos favorável à composição de uma narrativa” (RICOUER, 2007, p. 41).

É na compreensão da composição da narrativa como ação criadora, esse esforço no sentido da composição de Ricouer e na tradução de Izquierdo, que o biográfico e o bio-lógico se aproximam. O jogo com a memória envolve a transformação, perdas, mudanças. Lembrar é traduzir, produzir sentido, compor a intriga.

No segundo tipo de trabalho com a experiência, fica em relevo a figura do narrador como hermeneuta, este dito dessa forma por Delory-Momberger(2008) por seu trabalho de reflexão biográfica. Entre o ato de rememorar e o ato de narrar, a produção textual do memorial ganha destaque, como quando a memorialista em sua lida com a memória e sua recorrente preocupação com os caminhos a tomar na escrita, me adverte sobre o que esperar do texto memorialístico:

A idéia central da escrita do memorial é expor o caminho trilhado, principalmente, no período de formação, no qual os meus feitos e fatos são o macro da minha escrita. Na construção dessa escrita, a reflexão acerca das experiências de vida deve aflorar estabelecendo ligações e produzindo sentido para a formação. (Memorialista)

As experiências são então aquelas que, evocadas da memória, são feitas, por meio da linguagem, narrativa de vida, emergindo o processo de produção do sentido que envolve o trabalho do hermenêuta. O sentido da narrativa construído pelo narrador, como me empresta o significado a cursista Memorialista, é aquele mesmo construído sobre a sua formação. Por entre esquecimentos e lembranças, a pergunta sobre “o que vale” no memorial, acaba por confundir-se com a própria definição que as narradoras dão ao termo memorial, quando o apresentam aos seus leitores. Neste principiar, as palavras que podem ser encontradas são *narrativa, vida, lembrança, relação, experiência*, como me aponta a sindicalista ao apresentar o seu texto:

Este texto é uma narrativa da minha história de vida. Minha fonte de informação principal são as lembranças da infância e juventude, que procurei relacionar às teorias da educação que permearam meus processos de aprendizagem e atuação profissional de forma explícita ou implícita. Por isso, dei ênfase às experiências mais significativas para o desenvolvimento da minha relação com o conhecimento, minha escolarização e profissionalização. (Sindicalista)

Daí já está dito o que está à espera do leitor e, ao mesmo tempo, o trabalho/movimento que teve como resultado a narrativa: a memória da infância e juventude intercambiada com as teorias da educação que reconhece em seu percurso formativo-profissional. E há aí um marcador da escrita (auto)biográfica que me solta aos olhos, por ser ele marca da experiência de si como proposta do

memorial de formação: o pronome possessivo. A narradora aponta o memorial como forma de dizer a sua relação com o conhecimento, o que também encontro quando lendo o que a Viajante diz sobre aqueles que escrevem memoriais:

Nossos escritos são, na verdade, reflexos de quem verdadeiramente somos, carregando características presentes em cada pessoa/autor. Na escrita do memorial-formação não tem sido diferente, embora as palavras certas fujam da memória, eu aqui, no meu quarto tento descrever esses espaços físico-temporais, personagens, formação pessoal/profissional, entre outros saberes que possuímos e que trazemos conosco a partir da nossa realidade de vida, além de refletir sobre as influências desse mundo global emergido em minha história de vida. (Viajante)

Outro pronome possessivo surge no texto: o nosso. Em trecho que antecedia o recorte aqui destacado, a Viajante fazia referência àqueles que, como ela, ousam tomar a sua própria história como referência para a escrita. A experiência de si do narrador que demarquei no texto da Sindicalista, agora, nas palavras da Viajante, me faz pensar esse *si* como o indivíduo-social dito por Delory-Momberger. O mundo está emergido na história que o autor/narrador/personagem conta.

E o memorial é iniciado como se construindo um cartão de visitas, marca encontrada em todos os seis memoriais lidos: as narradoras apresentam ao leitor o texto que o espera. O enunciado que as narradoras fazem acerca da escritura a que se propõem aproxima-se daquilo que Costa (2011) nomeia “pacto referencial”, já que assume a tarefa de adiantar ao leitor que naquele texto se reúnem e se misturam relatos da realidade vivida por aquelas que se dizem autoras e personagem. A tríade autor/narrador/personagem é tomada também por Lejeune (2008) como marca do texto autobiográfico¹⁷. Para o autor francês, é

¹⁷ Aqui a escrita do termo autobiografia é feita como apresentada pelo autor, sem uso dos parênteses.

no pacto que ficam estabelecidas as fronteiras entre o texto autobiográfico e o texto ficcional. Ampliando tal conceito, ousou dizer que, tratando-se do memorial de formação, o contrato também refere-se às fronteiras que são estabelecidas entre ele e outras escrituras acadêmicas.

A questão da anunciação do memorial ganha relevo quando recordo que a construção do pacto foi um exercício que não fiz quando escrevi o memorial que apresentei como trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia. A ausência da enunciação inicial gerou uma situação bastante inusitada: uma das professoras convidadas para a banca, aquela que considerávamos mais “distante” dos nossos estudos acerca do uso das narrativas de vida como dispositivos formativos-avaliativos em cursos de graduação, iniciou a sua fala destacando a dificuldade em identificar aquele tipo de escrita quando iniciada a leitura do meu trabalho. Dizia ela sobre a espera por um texto monográfico como aqueles que comumente avalia nos cursos de Pedagogia, o que não encontrou nas primeiras linhas, quando eu, sob o signo da narrativa, contava a minha ida a Irecê para a exibição do Filme Pulp Fiction, em um dos encontros dos nossos Grupos de Estudos Cinematográficos. Sem identificar o objetivo de tal narrativa em um TCC, coube à professora retornar aos elementos pré-textuais e neles encontrar a inscrição memorial-formação. Somente então, tendo noção do que ali a esperava, partiu para a leitura, garantindo um parâmetro que a ela passou a servir como horizonte para a avaliação da escrita.

A necessidade de anunciação, revelada na minha experiência como produtora de memorial e também na interpretação dos textos das narradoras, já diz sobre as singularidades do memorial como escrita acadêmica. Ele é singular por tomar como objeto de pesquisa algo que pertence ao próprio pesquisador: a sua vida, que torna-se objeto de reflexão sob o signo da formação e da constituição da profissionalidade da docência, essa última entendida como

uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício

profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. (AMBROSETTI, ALMEIDA, p. 1, 2007).

Mas o próprio Lejuene (2008) chega a dizer que o Pacto ou Contrato autobiográfico não é o suficiente para dar o status de autobiografia a qualquer coisa. E daí segue uma outra impressão que tive no contato com os memoriais. De certo, desde o início do curso o memorial é apresentado aos cursistas como uma narrativa de vida. Durante seis ciclos ele é tratado de tal forma, seja por meio de atividades temáticas ligada à produção¹⁸, seja nos encontros constantes de orientação com a equipe local, seja nos pareceres entregues nos ciclos pares. Chama atenção que mesmo com uma preocupação estampada em tal tratamento, por vezes a escritura do memorial se perde por entre gêneros, deixando escapar o seu tom narrativo.

A utilização da narrativa de vida, quando agregada a uma proposta de formação preocupada em fazer também seus os meios em que o sujeito se realiza, se encarrega de fazer abrir espaços para que o/no currículo se reconheça a autoria envolvida na formação e seja, ele mesmo, um exercício de produção de um saber sobre as negociações, tensões, acordos, demandas e conflitos que emergem da produção do professor e sua docência com todas as ampliações que a ele cabem e podem figurar como amplitude das possíveis histórias narradas desta vez pela Doutora das Letras:

Lembro com sabor as histórias que eles contavam quando eu era criança e hoje tenho que recordá-las para registrar em minha narrativa de formação. As narrativas de formação constituem-se em componente fundamental para nós educadores, no sentido de ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento da construção e sistematização do conhecimento. (Doutora das Letras).

¹⁸ Durante os seis ciclos do curso foram oferecidas onze atividades abordando a produção do memorial de formação em seus mais diversos aspectos.

A construção do memorial é então a primeira experiência que as narradoras me apresentam e à qual me agarro como leitora. Ela está relacionada à necessidade de dizer sobre a escrita como possibilidade de experimentação da experiência pela e na linguagem. Assim o próprio memorial de formação, ou melhor, a experiência da sua escrita, ganha status de referência no texto por permitir a experimentação de si, mas sem deixar de evidenciar que a produção do texto advém de uma demanda institucional de avaliação e, por tal motivo, está agregada a ele também uma delimitação institucional. O caráter acadêmico do memorial, marca mais evidente da sua institucionalização, figura nas palavras da Memorialista:

Produzir um texto que atendesse a tipologia descritiva reflexiva, tendo em vista a grande importância que se dá a um trabalho de conclusão de curso, exigiu de mim atenção e obstinação, 'ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer; a quem dizer e como dizer' (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p.74), o que implica fornecer sempre ao escrever esses elementos e conseqüentemente causar entendimento em quem lê. A Atividade de Registro e Produção denominada Memorial, devido a sua transversalidade aos Eixos Temáticos, produziu nos meus escritos um entrelace de fios, permitindo a construção de uma escrita, na qual minha formação aparece marcando pontos relevantes nessa teia que permeia minha história de vida. (Memorialista)

Delineada a construção da narrativa como experiência, outras experiências começam a ganhar relevo na minha leitura. No movimento interpretativo, ultrapassados os limiares da enunciação, surge como referência a escola. É ela, desenhada nas diversas interações que as cursistas narram, o maior ponto de referência para a escrita. A entrada na escola merece todos os destaques e floreios que a linguagem pode oferecer. Sem dúvida, é um marcador para ser notado: o texto poderia ser dividido em antes da escola e depois da escola. Até

mesmo antes do ingresso na escola, as questões que o antecedem, o desejo de frequentar aquele espaço tão emblemático, já se configuram no texto.

A escola aqui tem o seu sentido ampliado: deixa de ser apenas a instituição, aquela demarcada por seu espaço físico, para ganhar contornos entre as interações que as professoras-cursistas (des)articulam com esse espaço, como aponta em tom quase poético a Memorialista:

uma narrativa descritiva e principalmente reflexiva sobre a minha vida: do nascimento até quando fui para a escola aos seis anos, e nunca mais saí. (Memorialista)

A experiência de escrita é uma experiência de quem conta a escola: a escola em diversos tempos, em diversos espaços, de diversas formas, com diversas cores e intensidades. Lendo os memoriais encontro a escola no pequeno município de Castro Alves, a Escola Normal em Salvador, a escola da zona rural de Tapiramutá, a escola do centro, a escola paulista que fazia acanhada a menina baiana que escondia o seu sotaque. Encontro a escola e suas imagens: a fila, a inspeção rigorosa da diretora, as avaliações, as panelinhas, as saias plissadas azuis, como aquelas que minha mãe usara um dia, as fugas das aulas, os caminhos percorridos, os afastamentos, as recusas, os mundos que por elas eram cruzados, alguns negados, outros calados e silenciados. A prática do registro assume a possibilidade de pensar a escola de cada um, vista agora sob o signo da formação, como aquela transfiguração da imagem-escola contada pela sindicalista ao dizer das suas relações com o curso:

Iniciei um processo muito rico de sistematização dos problemas que tanto me sensibilizaram durante a experiência escolar. O curso transcorreu entre descobertas, reflexões e transformações. (Sindicalista).

A escola vira lugar de experiência. Mas essa experiência escolar agora pertence a um processo de resignificação da docência, lugar de descoberta, recusa, aceitação da profissão. Por tal razão, na experiência da escrita, o magistério é outra marca presente em todos os textos. A construção dele perpassa entre o sonho e a necessidade, pontos que por vezes se confundem.

Em uma primeira leitura é a negação que me salta aos olhos, como que confundindo-se com a minha própria relação com a docência. Ler os memoriais, quando chegado o ponto sobre a escolha do magistério, me levou de volta aos dias que precederam o vestibular da UFBA e trouxeram consigo a necessidade da escolha de um curso, uma carreira, algo que naquele momento, para mim, uma adolescente de 17 anos, parecia uma decisão que me acompanharia para sempre. A Pedagogia não era a opção, fez-se por ironia do destino. O que queria mesmo era passar um ano apenas experimentando cinema, jornalismo, fazendo pequenos cursos que me ajudassem a tomar a decisão acertada, mesmo que a comunicação já fosse a área escolhida. Apenas havia esquecido de fazer o combinado com o meu pai, que por vezes repetia que filha de *peão* não pode ter esse luxo de *perder* um ano da vida, era preciso correr. E como o tempo também corria, marcar Pedagogia na ficha de inscrição não foi uma ação que demandou muito esforço: estava em dúvida, uma colega citou o curso, marquei o xis. Seria apenas uma forma de passar o ano e conhecer a universidade até o próximo vestibular. O fato é que não ingressei no curso de Pedagogia querendo ser Pedagoga. Deslumbrei-me com a possibilidade de ser Pedagoga quando conheci o curso de Pedagogia. E cá até hoje estou.

De certo, os motivos que levam as professoras de Tapiramutá a não encararem o Magistério como primeira opção são outros e estão, principalmente, ligados à questão financeira, uma aceitação da formação que diz inclusive sobre a relação precoce que algumas professoras tiveram com o mundo do trabalho, como conta a professora Sindicalista:

Sempre ouvia em casa que magistério era a melhor opção para encontrar emprego, sendo assim aceitei. Passei a estudar à noite e

trabalhar na mesma sapataria que minha irmã, durante o dia (Sindicalista)

É importante aqui colocar que a Sindicalista passara a sua adolescência em Salvador e foi na capital também que cursou o Magistério. Quando passo a ler os textos das demais cursistas, à necessidade de ingresso no mundo do trabalho, maior justificativa para o ingresso no magistério, ainda estão agregadas as poucas oportunidades oferecidas em uma pequena cidade do interior, como tratam a Doutora das Letras e a Memorialista:

Após a conclusão do Básico, optei pelo magistério. Apesar de gostar de números, que estão mais presentes no curso de Contabilidade, a necessidade e a facilidade de emprego falou mais alto. (Memorialista)

Assumo que a escolha da minha profissão foi atrelada a circunstâncias financeiras da família, mas, afirmo, me identifico com a profissão, gosto e, tenho habilidades para fazer educação. (Doutora das Letras)

Para não cair na escorregadia e perigosa trama da generalização, cabe apontar que o magistério também é uma escolha que por vezes consegue ser atrelada a uma realização pessoal, mas que, mesmo assim, não deixa de carregar em si as marcas das dificuldades que circundam a realização da vida do narrador:

No ano de 1993 comecei a fazer o curso do Magistério, tinha o sonho de ser professora e entendia que com uma profissão ia deixar aquela rotina de ter que trabalhar na roça. Além disso, aqui na minha cidade, o magistério naquele período era a única opção. (Pesquisadora)

O memorial é então narrativa de uma descoberta ou afirmação da escolha profissional. Nessa narrativa encontramos a construção da figura do professor, esse personagem que é genérico e corresponde a uma coletividade, e também a construção do professor-narrador-personagem, que diz respeito à figura do próprio autor do memorial de formação.

Uma construção do personagem professor e da sua docência é o que vi nas linhas do memorial. Essa figura vai ganhando contorno quando ditas as suas experiências, a sua prática, as suas opiniões, quando justificadas as suas escolhas, quando sinalizadas as suas referências. Há aí a construção de um professor, esse que agora passa a ser da imaginação do seu leitor, da construção que advém do horizonte de mundo daquele que o lê. É um professor que não pertence mais apenas ao narrador, este que o defende ao assumir-se nele, mas que se faz meio da tarefa interpretativa, esta de construção de sentido sobre o texto, que atribuímos ao leitor.

É na narrativa da primeira formação institucional para a docência, o curso do magistério, que a escola aparece como lugar duplamente visitado por esse narrador que se descortina: o eu-aluno narrado é sempre dito por um eu-professor em formação. Quem diz da primeira experiência com a docência o faz (des)articulando as outras formas de presença que assumiu na escola: aquela que foi aluna, aquela que a ocupa como docente, aquela que por ela transita como professor em formação em exercício. A ideia da vivência como reveladora da profissão faz com que o estágio seja uma das marcas mais fortes da docência. É ele, o estágio, revelador primeiro para o professor desse deslocamento de papéis que ele realiza quando ingressa no magistério. É o estágio o primeiro espaço da institucionalização da profissionalidade, como e enxergo em diálogo com a professora Desbravadora:

No decorrer desse curso [de Magistério do então 2º grau], fiz quatro estágios, sendo os três primeiros de observação e o último de

regência. Esse período de estágios, primordialmente o último citado, foi muito importante, porque tive uma maior aproximação com os alunos e de alguma forma exerci a profissão que escolhi. Isso foi significativo porque me deu mais segurança para exercê-la. O final desse estágio foi muito marcante, pois estava muito feliz com o sucesso alcançado durante todo o percurso feito. (Desbravadora)

À essa primeira institucionalização da profissionalidade é agregada também uma (re)descoberta do espaço escola, que, na narrativa, o professor constrói em seu papel de , como marca o texto da Pesquisadora:

No percurso do estágio conscientizei de que na escola há uma diversidade de alunos com as mais variadas condições de vida e experiências de mundo em relação à cultura, afeto, carinho, valores religiosos e costumes e que devem ser valorizados e respeitados em sua totalidade. Antes dessa minha experiência como professora, julgava a escola apenas como um espaço para transmitir conhecimentos e não como um lugar no qual acontece vários e diferentes saberes. Penso que nesse espaço, o papel do educador é acolher o aluno e conviver com as suas múltiplas experiências de vidas. (Pesquisadora)

Quando a docência ganha a narrativa, dela não mais sai, fazendo aqui alusão às palavras da professora Memorialista. Ela é o ponto de saída e o ponto de retorno por onde se cruzam as experiências. São ditas as condições de trabalho, as condições da formação, as horas passadas entre uma escola e outra, as constantes mudanças que ocorriam na vida das professoras a cada mudança da gestão municipal – *coisas da eterna briga da política local*, diria a professora Memorialista. É pelo ritmo da docência, ou melhor, pelo ritmo dos percursos que as professoras constroem a/na sua docência – incluindo aí inclusive o

afastamento do exercício da profissão – que os relatos que são “de fora da escola” – os amores, os dramas, os nascimentos e despedidas, as datas inesquecíveis e o ordinário da vida – entram no texto.

É também por entre as (des)articulações com a escola e a docência que a Licenciatura em Pedagogia UFBA/ Tapiramutá encontra o seu lugar na narrativa. De certa forma, o curso é tomado como um recomeço, uma continuidade, guardadas as suas singularidades, daquele processo institucional de formação contemplado pelo curso do Magistério.

Voltar a estudar foi um dos grandes desafios da minha vida, visto que havia uma enorme distância temporal entre a conclusão do magistério e o começo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA/FACED. O sonho tornou-se realidade. (Pesquisadora)

A experiência do curso e a experiência da narrativa são constantemente chamadas à (des)articulação, afinal, a narrativa do memorial formação só se faz como tal pelo curso, por sua demanda ela é produzida; em seu acontecer ela é construída, como marca a professora Memorialista

A Atividade de Registro e Produção denominada Memorial, devido a sua transversalidade aos Eixos Temáticos, produziu nos meus escritos um entrelace de fios, permitindo a construção de uma escrita, na qual minha formação aparece marcando pontos relevantes nessa teia que permeia minha história de vida. (Memorialista)

É a sua transversalidade ao curso o ponto de singularidade do memorial de formação. Talvez por tal razão a Licenciatura em Pedagogia, figurada principalmente em suas atividades temáticas, seja mais um dos pontos de apoio,

de retorno e de saída, construídos pelas narradoras para a coerência da narrativa. E elas, as experiências do curso, aparecem para mim em duas formas bem distintas. No que chamo de primeira forma, as experiências do curso estão diluídas na narrativa, como marcadores da não-linearidade desta, quando fazem o deslocamento temporal dentro do texto, reconectando passado e presente (ou passado e um tempo mais próximo temporalmente do tempo presente, como o tempo do curso) por meio da reflexão que acompanha a produção do memorial. A segunda forma de inserção do curso na narrativa acontece quando este é contado como tempo da Licenciatura em Pedagogia UFBA/ Tapiramutá, em que esta é apresentada seguindo a linearidade do vivido, caracterizada em seus ciclos, suas atividades temáticas, as interações vividas no lugar de cursista. Deste modo, mesmo estando diluída por entre as outras experiências e aparecendo em diversos momentos da narrativa, a experiência da Licenciatura tem um lugar próprio no memorial, conseguido por meio da linearidade cronológica que acompanha o texto.

É dizendo o curso também que a natureza avaliativa do memorial fica em evidência. O seu duplo lugar no currículo – por ser formativo, lugar da (des)articulação entre as atividades temáticas e a docência, e por ser avaliativo, escrita que se figura em trabalho de conclusão de curso – é desenhado em (des)articulação com as demais experiências do curso, dada a natureza da sua transversalidade já dita. Deste modo, o que enxergo não é apenas o produto memorial de formação, mas o memorial de formação na Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino fundamental UFBA/ Tapiramutá como no texto da professora Desbravadora:

Enquanto professora-cursista, escrever este memorial foi uma tarefa desafiadora, por conta de não exercitar essa prática no meu cotidiano. Senti-me insegura por saber que os professores e orientadores iriam ler e avaliar tal produção para, posteriormente, emitir um parecer, evidenciando os avanços e as possibilidades de melhora. Mas com as atividades desenvolvidas e as orientações dos professores, durante o

curso como: Memórias Anunciadas com a professora Marcea Sales, Memorial em Formação e Memória(s) e Formação Docente com a professora Fabrícia Pires, obtive subsídios para elaborar e compor a minha narrativa com mais consistência. (Desbravadora)

A escrita do memorial, aí envolvidas questões da utilização da abordagem (auto)biográfica na formação de professores, acaba sendo ela própria objeto de estudos dos professores. Dessa forma sou levada a pensar que inserir o memorial de formação enquanto dispositivo formativo em uma proposta de formação não significa apenas anunciá-lo como tal, mas incluí-lo nela como produção, já que não é na narrativa findada que encontramos o seu caráter formativo, mas na própria produção textual. É do signo da produção que me fala a professora Memorialista ao narrar a sua relação com a escrita, uma escrita que envolve um tipo de pesquisa própria, a construção de sentidos para o vivido e, principalmente, uma avaliação constante que percorre o produto e a sua produção:

Nos momentos de recebimento de parecer, as angústias se sobrepunham a todos os outros sentimentos que pudesse sentir, mas com o passar do tempo a investigação e o descobrimento de que modo, no processo de interação entre pareceristas e cursista, o trabalho poderia ser aperfeiçoado foi acontecendo a partir de informações, indagações, e sentidos, desenvolvendo em mim uma relação ativa com o texto ao relatar minhas memórias, e assim tornei-me capaz de avaliar meus escritos, perceber seus problemas e resolvê-los (talvez não todos), fazendo uso de recursos enriquecedores para produzir uma narrativa descritiva e principalmente reflexiva sobre a minha vida: do nascimento até quando fui para a escola aos seis anos, e nunca mais saí. (Memorialista)

As experiências que merecem ser contadas e são construídas como significativas para a formação não são apenas aquelas ligadas a uma proposta de formação institucional. A vida que se conta no memorial não é a vida da escola marcada por muros, é a vida da escola que por ser referência, horizonte, perpassa todo o movimento da vida. A vida contada no memorial é aquela que extrapola ser trajetória acadêmica e entra na constituição do existir.

É tal contestação que me faz retornar ao episódio-imã com que começo o primeiro movimento interpretativo, trazendo de volta a pergunta sobre o que pode ser considerado formação para figurar em um texto narrativo acadêmico. Poder dizer sobre os namoros, piqueniques, os encontros nos pátios, falar sobre as mães, as leituras, as viagens, me faz pensar que a utilização do memorial de formação está ligada também a um conceito singular de formação. De outro modo, a Doutora das Letras não ousaria colocar no texto as brincadeiras que fazia com os irmãos menores quando assumida a responsabilidade de deles cuidar ou a Memorialista apagaria da narrativa as inúmeras roupas que rasgou enquanto fugia da surra certa após alguma traquinagem. Até mesmo a professora Desbravadora deixaria de lado o trecho a seguir:

Hoje, recordo-me de muitas coisas boas que me aconteceram lá. Lembro com saudades dos piqueniques que fazíamos, nas manhãs quentes de domingo embaixo daquelas fruteiras na chácara de Dona Hilda, uma vizinha da família. Lembranças essas, que me fazem lembrar de memórias passadas até então adormecidas no meu inconsciente à espera do momento certo para vir à tona.
(Desbravadora)

As experiências nesse sentido são consideradas formativas por assim serem nomeadas pelos narradores que as definem como significativas para a compreensão da sua formação. Por ser formação assim encarada, cabe dizer que ao narrar a sua história de vida o professor-narrador não o faz apartado das

demais histórias que estão no mundo. A figura do indivíduo-social é marcada na narrativa quando as narrativas se encontram, tratando da história de Tapiramutá, ou quando outras marcas da história coletiva se aproximam a essa narrativa individual tratando das narrativas que estão no mundo. Seguindo por essa direção, Arroyo aponta que

O direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para a narrativa da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal (ARROYO, 2011, p. 281).

Em alguns trechos das narrativas das professoras me via como envolvida na construção de uma época: as descrições que se cruzam sobre a Tapiramutá da década de 1990, seja sob a ótica daquela que era professora, seja sob o olhar daquela que se descobria sindicalista, seja sob o olhar da estudante que sentia a escola e a cidade fervilharem como nunca antes, constroem a narrativa de uma história que, por meio do registro, torna-se coletiva.

Lendo acerca da primeira greve geral dos funcionários, da conturbada chegada de uma proposta construtivista à rede municipal de ensino, do convênio UFBA/Tapiramutá, episódios presentes em todos os memoriais, as experiências que constroem a narrativa são também as experiências da história do lugar, marcas que encontro ditas pela Memorialista e pela Sindicalista como que em um relato coletivo:

Nesse mesmo ano, desencadeamos uma greve em prol dos salários não pagos havia sete meses e por melhores condições de trabalho, nos agregamos à Associação de Professores Licenciados da Bahia (APLB) e, posteriormente, fundamos o Sindicato dos Servidores Públicos de Tapiramutá (SINSETAP). Tive como parceiras de luta [...]

colegas que hoje estão junto comigo em outra empreitada: estudar Pedagogia na UFBA. (Memorialista)

Na condição de líder sindical, participei ativamente do primeiro concurso a realizar-se em Tapiramutá. A grande maioria dos trabalhadores, em especial da educação, tinham medo de participar até de uma reunião. Foi difícil quebrar essas barreiras, mas a atuação como professora prestadora de serviço, favoreceu a minha aproximação dos colegas e fortaleceu o movimento em prol de uma melhor educação para o município e melhores condições de trabalho para os professores. (Sindicalista)

Comuns, mas vivenciadas e narradas de formas distintas, ocupando espaços e significados distintos na narrativa e na construção da própria figura do narrador, as experiências que se encontram criam uma imagem, um mosaico, um complexo entremeadado sobre a história da educação na cidade. E de outra forma não poderia ser: a experiência colocada na narrativa é o que o professor vê do vivido em diálogo com tantos outros significados que figuram das relações histórico-sociais, como coloca a Doutora das Letras:

Minha história de construção da formação profissional revela os condicionantes de ordem socioeconômica a influenciar minha escolha, toda uma situação existencial a que fui e estou exposta em múltiplas determinações a conduzir o ir e vir a partir das oportunidades que estão ao meu alcance e das que parecem exceder aos meus esforços. [...] Assim, torno o que sou na medida em que me proponho a conhecer o que sou em processo de formação, não me torna outra pessoa, pois o tornar-se o que se é, é um processo imanentemente intrigante. (Doutora das Letras)

Mas nem só da história de Tapiramutá se vale o memorial, diz a Memorialista:

Década de 1960, mais precisamente, em 31 de março de 1964, o Brasil fervia como um caldeirão de azeite com o golpe militar. Estava instaurada a ditadura. Marco nebuloso e vergonhoso para o nosso país: a liberdade foi ceifada, inúmeras pessoas foram assassinadas, outras encarceradas e torturadas e até hoje famílias sofrem pelos seus entes queridos desaparecidos. [...] Mas o que eu tenho a ver com isso? Tudo. Sou brasileira e nessa ocasião comecei a fazer um ensaio para o mundo exterior, e três meses após o início do Regime Militar, nasci, em 20 de junho de 1964. (Memorialista)

A própria professora memorialista ressalta que o “tudo a ver” colocado no texto se estende apenas à crítica ferrenha que vinha da veia revolucionária do pai, que ouvia soando quase louca por querer se fazer ouvir em um lugar tão distante dos agitos que se via nas capitais do país. A memorialista não viveu a ditadura, os anos de chumbo foram por ela vividos na calma do interior, onde o maior calor vinha do sol. Mas mesmo assim não deixou escapar de si tais memórias. Memória que toma do baú de recortes de jornais guardados pelo pai e utilizados por ela na pesquisa que compõe o seu memorial, memória que toma da história conhecida através da escola e aprendida a ser contestada em casa, memória criada não no acontecer da vivência do acontecimento, mas na criação de uma memória do acontecimento narrado por outrem. E a narrativa intertextual, torna-se interexperencial.

E as outras histórias que compõem as narrativas dos professores são também as próprias histórias da educação, que, apesar de por vezes puxadas por experiências vividas no lugar Tapiramutá, dele também escapam:

Ao mencionar o embate entre a concepção da educação tradicional e a denominada construtivista, me lembrei de um fato. Se não me falha a memória, no ano de 1993, chegou-se em Tapiramutá uma pedagoga para fazer espaços formativos com os professores da rede municipal. Nesse período travou-se não só um combate entre as concepções, mas também entre professores e pedagoga. (Memorialista)

A professora memorialista faz da sua constante inquietação sobre a produção do conhecimento na escola, debate diretamente ligado às propostas de ensino que circulam nesse espaço, referência para dizer sobre a construção da sua relação com a escola e, nesta, com a sua docência. Nesse caso, a experiência contada na narrativa, o seu embate com a “pedagoga construtivista que chega a Tapiramutá”, é mobilizada por uma discussão teórica que faz a partir de uma outra experiência, sendo esta aquela que diz sobre a própria história da construção das ideias pedagógicas, em específico, sobre o embate entre concepções de ensino. De certo, toma como conclusão a narradora, a difusão de propostas baseadas no construtivismo não era uma questão apenas de Tapiramutá, nem mesmo as angústias que acompanham uma possível “mudança de concepção” era exclusividade dos professores do município.

O conhecimento de si envolve também - a leitura dos memoriais me fez perceber -, um conhecer-se enquanto (re)conhece o próprio trabalho pedagógico e as pluralidade de práticas e processos de produção de conhecimento que envolvem o território escola. A costura da narrativa vai se construindo dessa forma, por sobre evocações não só da história pessoal, mas da própria história da Pedagogia. Isso porque

Os(As) educandos(as) que carregam essas vivências não dispensam o saber, o ler as explicações, os conhecimentos a que têm direito, mas exigem o repensar dos conteúdos, explicações, racionalidades dos currículos para que se abra a saberes mais focados, contextualizados a que também têm direito (ARROYO, 2011, p. 284)

São tais singularidades que me levam a pensar então o que cabe como experiência no memorial-formação. A resposta que por tempo vislumbro acerca do que cabe no memorial de formação estaria ligada a essa injunção institucional (a proposta de formação que está atrelada à proposta pedagógica e curricular do curso ou programa) e também à audácia do narrador (que pode, ao assumir papel de autor, ser um legitimador daquilo que narra, como aprendi com a Doutora das Letras com toda a sua astúcia de trato com as referências). A astúcia de quem faz uso do Projeto Político Pedagógico do curso e das experiências nas diversas atividades cursadas, de uma apropriação da escrita narrativa como formação e pesquisa, para dizer que para aquela escrita é tão importante dizer da mãe e do presidente Obama, quanto dizer de Emília Ferreiro e Jean Piaget. Por tal compreensão, identificando a experiência entre a escolha e a construção da coerência: a escrita como lugar da construção de um saber narrativo, legitimado pelo próprio narrador, legitimador do professor como construtor de um saber próprio, legitimado pela professora Memorialista e seus argumentos:

Escrever o Memorial foi um trabalho legitimado para conclusão do Curso de Pedagogia, entretanto sua maior importância se deu quando possibilitou a reflexão e a avaliação do caminho percorrido desde a infância até a vida acadêmica. (Memorialista)

Por isso, envolvida no primeiro movimento interpretativo, me pareceu saltar aos olhos de leitora a compreensão de que, embora os memoriais sejam produzidos sob uma injunção institucional, tratados como trabalho acadêmico, a narrativa é suscetível de múltiplas realizações, seja considerando a força do relato, seja considerando o caráter intertextual assumido pelo texto narrativo. É daí que a sua originalidade (e subversividade) acadêmica pode ser apontada distinta de uma ausência de rigor acadêmico. O que se vê na escrita do memorial é um outro rigor, também acadêmico, norteado por outros horizontes para a compreensão

das relações do sujeito com o conhecimento e que se utiliza de outros meios de trato da linguagem para a concretização do seu registro. Nos ditos de Oliveira e Geraldi, expressar o conhecimento em forma narrativa, um movimento ainda pouco previsto nas regras do jogo acadêmico, é

Um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimentos e de prática científica crítica, suspeitando do já sabido e buscando desprendê-lo para dele fazer emergirem outras possibilidades incabíveis na formação anterior, e, quem sabe, mais apropriadas àquilo que desejamos pensar, conhecer, tecer, e por que não, contar. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 26)

O que há é uma tentativa de ir além dos limites daquilo que é considerado – e validado e legitimado – academicamente como conhecimento e suas formas de expressão. A idéia não é sobrepor tais formas de expressão, mas ajudar na construção, no campo da pesquisa (auto)biográfica, de alguns elementos pertinentes ao texto que se apresenta nomeado memorial de formação. O trabalho com as formas narrativas de tratamento do vivido, como trabalhado até aqui, impede ele próprio a construção de tal sobreposição, deixando em evidência o termo possibilidade. Opto por trabalhar com este termo por perceber na construção da pesquisa que ela, a narrativa, é apenas mais um dos possíveis suportes de registro do conhecimento. Ela é possibilidade por, na leitura dos memoriais, encontra-la legitimada quanto forma de contar o mundo frente as múltiplas realidades que constituem o horizonte de mundo de cada um.

Cabe como formação no memorial aquilo que se instaura dentro de um conceito de formação relacionado aos caminhos pelos quais o sujeito se realiza. A formação é a memória-referência, tendo a construção da docência como fio articulador. Desse modo, vale na narrativa os momentos cruciais, os dilemas da profissão, os universos de conhecimentos, os contextos socioculturais, as mudanças da vida, que quando resignificadas por meio da escritura compõem as histórias de vida e formação dos narradores.

5. MOVIMENTO INTERPRETATIVO DOIS: ENTRE SABER E (DES)ARTICULAÇÕES

Para o segundo movimento interpretativo, buscando os rastros do saber, é a figura da cursista Doutora das Letras, em seu texto e em nossos encontros, quem tomo como episódio-ímã. Ela, a Doutora, se diz das letras desde criança. Era assim, sendo “Doutora das Letras” que planejava o seu futuro. É esse nome, quase destino, que usa para percorrer e sustentar a sua narrativa: é, em grande parte do texto, o tratamento com as letras – aquelas que preenchem os poemas, os conselhos das antigas senhoras, as letras dos escritos e dos ditos das crianças, as letras das histórias ouvidas, contadas e lidas em frente à casa dos pais, as letras dos acadêmicos, filósofos, sociólogos, romancistas – que figura de forma mais densa na sua escrita. A Doutora das Letras se diz preocupada em não ser uma ilha, *voz de um só livro*. Diz da necessidade de ser *comunitária, solidária, polifônica*, atenta àqueles que com ela dizem sobre a sua formação:

Os professores não são ilhas, nem vozes de um só livro, mas comunitários, solidários e polifônicos. (Doutora das Letras)

Durante os nossos encontros de orientação fazer com que o seu mundo de letras e a sua leitura desse mundo marcassem o memorial de formação foi a sua grande angústia. Todas as letras, todas as que ousou aprender, deveriam encontrar o seu canto na narrativa. Era uma preocupação ainda maior que as letras que percorreram a graduação estivessem marcadas no texto. Segundo a cursista, não seria possível apenas *deixar passar* pontualmente por sua narrativa os tantos textos, em seus mais distintos gêneros e suportes, que durante aqueles três anos lhe permitiram o prazer do *cansaço da vista*.

Dizia que, de forma mais emblemática, a problemática do *tornar-se o que se é*, tomada por Nietzsche dos escritos de Píndaro, deveria figurar em seus escritos.

Ao falar dos escritos de Nietzsche, a Doutora das Letras sempre reafirmava que o *tornar-se o que se é* foi por ela compreendido, e assumido, como máxima do curso UFBA/ Tapiramutá. Entendia que foi caminhando por uma leitura possível da formação como errância, tomando-a como uma invenção pensada a partir da perspectiva da experimentação (LARROSA, 2002a), que encontrou na narrativa da sua própria formação lugar para toda e qualquer letra que a tocasse. Assim passamos, eu e a Doutora das Letras, tardes e noites vasculhando as leituras que Larrosa (2002a) fez de Nietzsche, movimento que ia confundindo-se com a ação da cursista de vasculhar em suas próprias memórias marcas do seu tornar-se:

Estávamos naquela tarde de janeiro de 1992, de férias do período escolar no aconchego e cheiro verde da roça, em número de sete. Dos seis que me cercavam, todos eram meus irmãos de pai e mãe, irmãos de sangue. São detalhes que o tempo eterniza e depois apaga com borracha de pedra. O [...] olhou para mim e disse – “você não vem não [...]”? Com a ideia de querer brincar de escolinha. Fiz com a cabeça que sim, e logo perguntei do que iríamos brincar. Interessante que, até então, ainda não tinha estado em uma escola, nesse brincar de ser professora, talvez tenha referência hoje, mesmo eu não tendo consciência disso, naquele período. É surpreendente, o tornar-se o que se é na constituição da legitimação do que se torna. (Doutora das Letras)

Decidir falar da formação estando implicada totalmente em conhecer o caráter plural do que pode ser considerado e dito, pelo próprio sujeito, como referência para a sua formação é o que percebi em cada encontro com a professora-cursista. Seja nas orientações presenciais, seja em seu texto final tomado para a interpretação, lá estava a sua vontade de afinar os sentidos, aguçar o olhar e repartir com o seu leitor as possibilidades de significações que circulam o seu vivido, sempre ditas fazendo uso da poética da narrativa. O enunciado era a sua

preocupação. Dizer era, para a Doutora, uma forma de mostrar-se compreendendo os movimentos da sua formação:

No anseio da luz, sentei-me aos pés dos mestres, consultei livros de sabedoria, visitei lugares sagrados e busquei por toda parte. Encontrei uma seta que apontava para mim e quando a busquei em meu íntimo onde sempre havia estado à minha espera, juntei-a à Universidade Federal da Bahia, que felizmente veio a Tapiramutá, ali a encontrei! Só depois desta descoberta passei a ver a luz nos mestres, nos livros... E em todos os lugares. (Doutora das Letras)

E assim, as *letras*, que estão em todos os lugares e preenchem a vida, invadem a narrativa ao serem tomadas pela Doutora das Letras como horizontes para composição do seu texto e, dessa forma, para a construção do sentido do vivido através da elaboração da história de vida. Pensando formação como um jogo de intimidade entre o sujeito aprendente e as *letras* que compõem a sua história de vida, a Doutora das Letras me aguça olhar para as relações que o autor da narrativa estabelece com o saber ao dizer-se, ao elaborar uma imagem do tornar-se, recortada temporalmente pelo texto.

Chegando à leitura do texto da Doutora das Letras o que me salta aos olhos é uma tentativa de dizer ao seu leitor por quais caminhos trata o seu sistema de referências. É, então, a Doutora das Letras que, em nossos encontros, me apresenta o saber como fio para um dos movimentos interpretativos. É ela quem me sinaliza, em seu desejo de tratar em sua narrativa toda e qualquer letra, que no memorial como dispositivo formativo avaliativo o saber pode ser compreendido para além das práticas da cultura científica, por ser o próprio memorial da ordem da vida, em sua vastidão de textos, leituras e sabores.

Tomada pelas palavras da Doutora das Letras, são as contribuições de Veiga-Neto e Nogueira que me tomam a memória. Para tais autores, pensando em uma perspectiva etimológica, o saber seria correlato da sabedoria, notando que

A raiz *sap-* aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar. Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação. Se recorrermos a uma formulação moderna, pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo. (VIEGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 73)

O saber seria, então, da ordem do sujeito e da subjetividade, dizem Nogueira e Veiga-Neto, completando ainda que o ato de pensar “aloja-se em cada indivíduo que pensa” (VIEGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 74). Saber assume a sua característica discursiva, aquela já dita por Lyotard (1988), ao ser direcionado a um movimento do sujeito em produzir enunciados acerca da sua forma de realizar-se no mundo. Está aí o sujeito como mediador e anunciador do seu horizonte de referência, o sujeito que a Doutora me ajuda a visualizar nos memoriais.

Aqui cabe dizer que o sentido do termo saber foi, ele próprio, sendo construído no movimento interpretativo das narrativas. Se anteriormente já citara os trabalhos de Lyotard (1988) para dizer o saber segundo uma ação de legitimação do sujeito que constrói saber ao construir enunciados discursivos acerca do seu estar no mundo, a leitura dos memoriais me leva a uma possibilidade polifônica, aqui citando a Doutora das Letras, da compreensão do termo. Assim, com as inúmeras letras que habitam as suas histórias de vida, a Doutora das Letras, a Viajante, a Pesquisadora, a Sindicalista, a Memorialista e a Desbravadora me levam a passear por entre o termo saber como apresentado nos trabalhos de Cornelius Castoriadis (1982) acerca da práxis humana, o saber da experiência como dito por Jorge Larrosa (2002b), os apontamentos de inspiração semântica colocados por Veiga-Neto e Nogueira (2010) e a possibilidade multirreferencial do saber considerada por Macedo (2012).

Logo de saída, é a experimentação do curso como marcada nos memoriais que emerge como ponto para a discussão da (des)articulação dos saberes. Nos textos

percebo o curso duplamente caracterizado: ele é o espaço da formação acadêmica, por onde circulam os conhecimentos sistematizados historicamente sobre a educação e os processos pedagógicos; é também, dado o seu desenho curricular, espaço da experiência consigo e com o outro, do diálogo entre os diferentes contextos em que o sujeito da formação se realiza, indo para além da demarcação dentro e fora da proposta institucional.

Falando sobre a sua experiência com o curso, a Viajante metaforiza a sua relação com o saber que habita a graduação fazendo uso da imagem da bagagem de quem vem de longe. Uma bagagem que chega a assustar e a chocar por apresentar aos professores-cursistas a possibilidade de explorarem o mundo através da tela do computador, do cinema, através das páginas dos livros dos acadêmicos e dos poetas, livros que a própria cursista não conheceu durante a infância e que aprendeu a amar nos Grupos de Estudos Literários:

A cada professor e cada aula que assisto, percebo a real responsabilidade que é fazer parte da licenciatura em pedagogia; a bagagem que os professores têm e que nos trazem, chega até a pesar, por termos uma realidade de vida bem diferente, choca, em alguns momentos. (Viajante)

A bagagem, a novidade que, em um instante, distancia os professores-cursistas daqueles outros professores, que chegam de tão longe, é também o que os aproxima, diz a própria Viajante:

Agora ouço, escrevo, falo, leio e penso de outra forma. Percebo minha fala e escrita mais fluente, culta, fundamentada e sólida. Pois ela não é mais frágil e nem solitária, nela há traços de vários filósofos, pensadores e escritores, como Nietzsche, Paulo Freire, Sonia Kramer, Gabriel Garcia Marquez, Milan Kundera, entre outros, que colaboraram

para que aprofundasse e melhorasse os registros do meu memorial e diário. (Viajante)

A bagagem do professor que vem de longe - notadamente a bagagem dos discursos do currículo - passa a ser, também, parte da bagagem que o professor-cursista de Tapiramutá assume como sua em um movimento de reconhecimento do modo como ele próprio se diz ao contar a sua prática e a sua formação. Ler o texto da Viajante é notar o narrador como alguém que se expõe, se reconhece mergulhado na transitoriedade das práticas discursivas e não-discursivas presentes na sua formação.

O saber que circula no curso é um saber que, pela dinâmica do próprio currículo, principalmente a opção pela abordagem (auto)biográfica, é reconhecido, situado, traduzido pelo sujeito considerando uma demanda formativa de natureza externa/interna. Externa por ser uma demanda notada nas políticas públicas em educação, nos documentos oficiais e no próprio discurso pedagógico. Interna por ser a formação também da ordem do sujeito, um sujeito da experiência, do saber da experiência e, por isso, sábio. O sábio, diz Larrosa (2002b), tem como marca um saber que

se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido daquilo que nos acontece (LARROSA, 2002b, p.129)

Novamente saber é colocado na ordem da enunciação, por ser ação de produção de sentido. Não se trata de um sentido congelado em si, mas mutável por relacionar-se às experiências do sujeito que o constrói. O saber dito no memorial está ligado a um saber procurar ligado à atitude de pesquisa, uma atenção a reconhecer as referências que circundam a sua formação e a sua docência, compreender que quando diz, não diz sozinho.

Do Primeiro Ciclo até o final deste Sexto Ciclo, percebo em mim mudanças significativas, enquanto pessoa e professora. A partir de minha inserção na UFBA passei a ser uma pesquisadora constante de livros literários, filosóficos e informativos espalhados por toda a minha casa, no meu computador, e quando necessário, recorro às bibliotecas locais ou amigos. (Viajante)

Viver o curso, pensando em uma proposta que toma os espaços de realização do sujeito como atualizadores do currículo, é compreender formação como lugar de experimentação, pesquisa e descoberta de si e dos seus modos de compreender tal movimento formativo. Pela própria compreensão de formação que permeia a proposta e a escrita do memorial, não caberia dizer que apenas isto ou aquilo diz sobre o professor e a sua professoralidade. Quem diz sobre a sua formação é o próprio professor, como faz a Desbravadora:

Esse curso redirecionou não só a minha prática pedagógica, mas também me transformou numa pessoa mais aberta, crítica, reivindicadora e com uma visão de mundo diferenciada diante da sociedade em vários aspectos. (Desbravadora)

O que percebo com a Viajante e a Desbravadora é que quando posto o curso como perspectiva, os saberes acionados para as reflexões que organizam a escrita das professoras-cursistas são, em um primeiro plano, os saberes do currículo - muitas vezes ligados ao discurso pedagógico - e os saberes da experiência da docência. É possível encontrar, entre os textos, a possibilidade da prática pedagógica ser assumida como objeto de estudos constante, como aponta a Sindicalista:

Nos GEAC (Grupo de Estudos Acadêmicos) com a professora Roseli de Sá, o percurso nos instigou nas pesquisas das estatísticas educacionais e funcionamento dos diferentes níveis de ensino. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. Pudemos discutir e perceber que o modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente. Essa e muitas outras atividades permitiram reflexões sobre o nosso próprio processo de formação. (Sindicalista)

Olhar a prática pedagógica e reconhecer outras referências para compreendê-la leva ao memorial um saber bem específico da docência e os meios pelos quais ela se realiza. Um saber que está relacionado à forma como o professor compreende a sua profissão, inclusive as suas especificidades enquanto campo de conhecimento, imersa em sua história de vida, como quando a Pesquisadora fala da sua infância vivida na escola:

Não saberia dizer, na época qual era a concepção de ensino utilizada pela professora Dalvina, mas com alguns conhecimentos construídos na Universidade e na minha trajetória de vida profissional e pessoal, compreendo que a minha primeira professora em sua metodologia de ensino, usava a concepção tradicional que é uma abordagem de ensino e parte da hipótese de que a inteligência é uma capacidade que torna o homem apto a acumular os conhecimentos, das mais simples às mais difíceis. (Pesquisadora)

Notadamente a escrita da Pesquisadora me apresenta um saber que é da docência vivida em diferentes tempos, incluindo aí o tempo de aluna, não somente a docência vivida no instante do curso. A docência é do vivido e, por

isso, é presente, passado e certa projeção em direção ao futuro. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental UFBA/ Tapiramutá aparece como um dos inúmeros e variados processos que vão dando continuidade ao processo interminável da formação.

Um ponto que percebo em destaque na escrita da Pesquisadora, e que noto como comum aos outros memoriais, é a evidência de uma atitude em direção a reconhecer em sua prática e em sua história de vida os discursos pedagógicos que transitam por entre os espaços da sua formação. Esse momento da leitura me faz lembrar a questão da autonomia relacionada à práxis humana como colocada por Castoriadis (1982).

A crítica que identifico como central no trabalho do autor me leva a caminhar por momentos da leitura que me apresentam as possíveis relações que o professor estabelece com o saber. No terceiro capítulo da obra *A instituição imaginária da sociedade*, Castoriadis apresenta a sua crítica ao conceito de práxis como colocado nos trabalhos de inspiração materialista, centrando-se em uma ideia diferente da de que a ação consciente (uma elucidação do objeto e do modo de operar) pressupõe uma teoria total. Para este autor,

O essencial das atividades humanas não pode ser captado nem como reflexo [atividade absoluta não consciente; sem nenhuma ligação com um saber qualquer] nem como técnica [apoiada sobre um saber exaustivo ou praticamente exaustivo de seu domínio]. Nenhum fazer humano é não consciente; mas nenhum poderia continuar nem por um segundo, se estabelecêssemos a exigência de um saber exaustivo prévio, de uma total elucidação de seu objeto e de seu modo de operar. (CASTORIADIS, 1982, p. 91)

Castoriadis aponta ainda que “a teoria como tal é um fazer, a tentativa sempre incerta de realizar o projeto de uma elucidação do mundo” (CASTORIADIS, 1982, p. 93). Ao processo nomeado práxis, como a todos os demais processos humanos, está relacionada uma relação com o saber, uma saber que não toma como sinônimo o conhecimento objetivo sobre a realidade negada idealmente pelo sujeito da práxis, já que

a práxis é, por certo, uma atividade consciente, só podendo existir na lucidez; mas ela é diferente da aplicação de um saber preliminar [...]. Ela se apoia em um saber, mas este é sempre fragmentário e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal. (CASTORIADIS, 1982, p. 96)

E é a lucidez envolvida na práxis que não torna possível evocar um saber absoluto, já que este seria completamente ilusório, uma tentativa de, nas palavras de Castoriadis, “julgar ou pensar o efetivo segundo o fictício” (p. 96). O caráter provisório do saber não caracteriza o processo práxis como menos completo, mas sim como lúcido. Isso, pois “o que fundamenta a práxis não é uma deficiência temporária do nosso saber, que poderia ser progressivamente reduzida; é ainda menos a transformação do horizonte presente, do nosso saber em limite absoluto” (p. 96).

À questão da lucidez envolvida na práxis está relacionada, essencialmente, a questão do sujeito da práxis. Se consideramos o saber como algo fragmentário e provisório é porque compreendemos que “o seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também” (p. 96). É neste contexto que a autonomia ganha, então, característica de fator principal da práxis, sendo que ela “[...] não é um fim, ela é, sem jogo de palavras, um começo, tudo o que quisermos, menos um fim ela não é finita, não se deixa definir por um estudo ou característica quais quer” (p. 94).

A práxis seria então um movimento/ação/atividade permeada pela autonomia do sujeito em relação a uma outra liberdade, na medida em que

A autonomia não é elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido

como tal É um estado não-histórico. (CASTORIADIS, 1982, p. 126)

Castoriadis ainda completa que

A autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua pura e simples existência o que estabelece como seu princípio. (CASTORIADIS, 1982, p. 129)

Assim, quando tratado no memorial a (des)articulação entre os saberes da prática das professoras-cursitas e os saberes que fundamentam os discursos pedagógicos, o movimento interpretativo me leva a compreender que a autonomia que encontro na narrativa de formação no tratamento das referências está ligada, então, à compreensão que o sujeito elabora sobre esse seu estar-no-mundo-com ao tratar os discursos que permeiam a sua existência dentro e fora da Universidade.

Nas narrativas são reconhecidas como relevantes na formação do Pedagogo as contribuições teóricas dos estudos acadêmicos, mas, dada a compreensão da formação como assumida no memorial, não é apenas nos sentidos por eles afixados que o professor encontra as possibilidades de dizer o mundo. O que há é a emergência de saberes outros mobilizados por *novos* sentidos inseridos pelos professores no fluxo caótico da narrativa, a exemplo da Doutora das Letras contando da sua relação com a apropriação dos discursos pedagógicos pelos professores:

Algo que tem me deixado aborrecida são as novas ideias do construtivismo, em conversas com colegas professores, percebo que alguns deles têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto das cartilhas, também com graves consequências para alguns alunos. Considero um absurdo o professor que pretende tirar todos os

conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acredita que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas, a de promover situações para o aluno fazer algo. [...] Ficar no extremo, as pessoas tendem a ficar completamente desorientadas diante das coisas e, tratando-se do sistema de escrita, fica como nós cursistas ao visitar o Rodin , curiosos vendo as peças: todos dão palpites e não se constrói nada por não conhecermos. (Doutora das Letras)

O trecho acima me atrai pela horizontalidade que o marca: o discurso pedagógico é analisado e criticamente (des)articulado com as práticas pedagógicas e experiências outras que são lembradas como formadoras pela narradora. O saber estaria localizado entre o universal – um discurso relacionado a uma cultura científica no campo da educação – e o particular – os diferentes sentidos que cada professor produz na singularidade da sua relação com os espaços e os tempos em que organiza a sua vida e formação.

No memorial, então, a formação é contada segundo as distintas redes de significações nela, e por ela, formadas. Daí o jogo com as referências da formação ser tramado na horizontalidade dos discursos que a permeiam. A sutileza de tal horizontalidade, já vista na escrita da Doutora das Letras, me toma quando leio a Sindicalista narrando as suas lutas em defesa de um Plano de Carreira para os professores de Tapiramutá:

Em 1996, surgiu um processo de mudança na educação a nível federal, o FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-Instituído pela Emenda Constitucional Nº 14/10/1996, e regulamentado pela Lei Nº 0.424 de 24/12 do mesmo ano, e pelo Decreto Nº 2.264 de junho de 1997. Em 1998 esse novo mecanismo de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar no país. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de

financiamento do Ensino Fundamental. [...] Assim, todos nós professores amargamos uma luta incansável para sermos contemplados na referida lei em tempo hábil, passamos a ser referência do melhor salário da região, graças à adesão dos colegas e entidade representativa em defesa do Plano de Carreira, sendo uma exigência do FUNDEF. Portanto, houve um fortalecimento e sucesso na luta sindical. Mais uma etapa de luta e resistência profissional na minha vida. (Sindicalista)

Dizer do seu engajamento nos movimentos sindicais confunde-se com o dizer sobre as políticas públicas em educação. A história da educação, marcada na narrativa pela implementação do FUNDEF, é também história da vida e formação da narradora quando se assume professora e representante do Sindicato dos Servidores Públicos de Tapiramutá. O saber de si encontra-se com um saber dizer sobre a educação e suas tramas como processo histórico, político e social.

Ao curso como espaço da formação acadêmica está relacionada, principalmente, a construção da relação das professoras-cursistas com os discursos pedagógicos historicamente construídos e legitimados. A leitura dos memoriais me apresenta indivíduos que se narram a sua vida em diálogo com uma produção que é humana e elaborada historicamente, nomeada discurso pedagógico.

A formação acadêmica que surge nas narrativas traz consigo uma imagem das redes que constroem os espaços do curso de formação UFBA/Tapiramutá. A sindicalista chega a dizer que o que se constrói é, para além do espaço físico que situa o curso, uma rede de relações:

Nesse período do curso comecei a desvendar as facetas do meu cotidiano profissional no decorrer do meu desenvolvimento intelectual, através da interação, nos estudos e práticas por meio de intercâmbio

entre colegas e professores de diferentes redes que efetivamente exercem influências na minha formação acadêmica. (Sindicalista)

As experiências ligadas ao curso, quando esse é narrado, não são apenas aquelas vividas nas atividades, vão além das aulas. O curso invade o cotidiano, as escolas, as conversas esticadas após as aulas, os encontros nas praças, as manhãs de sábado na feira, espaços reconhecidos como de formação, como coloca, mais uma vez, a Sindicalista:

É necessário registrar ainda, a relevância dos momentos de convivência com os sujeitos que fazem parte do dia-dia da FACED, o estar nas escadas, nas salas, observar os murais, as inseguranças, as conversas, os grupos de estudo, as reuniões, todo ambiente promove, indiscutivelmente, um convite à alegria de aprender, de produzir conhecimento, de viver este momento na universidade, de pensar e viver o mundo. (Sindicalista)

A sindicalista me leva a pensar que não cabe mais falar de um *saber da formação* considerando apenas o que está nomeado no texto curricular. A relação com o saber está relacionada a um modo de viver o curso como espaço de possibilidades: as referências escapam dele e (des)articulam-se com os sistemas de referências que cada professor-cursista constrói sobre si mesmo e, considerando as especificidades do curso aqui estudado, sobre a sua docência, em relação com o seu horizonte de mundo.

Falar de formação e saber quando tomo como fôlego o texto da Sindicalista é recordar o dito por Macedo quando escrevendo acerca das contribuições de Jacques Ardoino, e da sua abordagem multirreferencial, no debate sobre a formação.

É aqui que essa perspectiva epistemológica [a multirreferencialidade] fala e propõe uma formação que ultrapasse a redução à disciplinarização, aos modelos técnicos e academicistas. A disciplina, mesmo criticamente ressignificada, passa a ser mais uma das referências importantes para tratarmos com as situações e sua inerente pluralidade, e não a única referência. Nesses termos, viverá uma humildade necessária e convocada em relação aos saberes outros. [...] Nesse movimento se disponibilizará a uma tensão intercítica, como reconhecimento de que não se faz conhecimento social e culturalmente relevante alijando-se saberes outros. (MACEDO, 2012, p. 36)

O que Macedo aponta sobre a disciplina retomo para caracterizar o curso como percebido nas interpretações que realizei: ele é apenas uma das referências que o professor assume para a construção e a compreensão da sua formação. Uma importante referência, já que é, principalmente, mas não unicamente, no espaço acadêmico que o professor pode conhecer e explorar o campo conceitual historicamente construído na área da educação, pode também conviver com pessoas que exploram o fenômeno educacional em suas mais distintas manifestações. Deste modo, o curso é uma referência, por ser assumido como experiência, e é também um espaço/lugar mobilizador de referências que passam a figurar na narrativa.

O saber que visualizo na construção do memorial é, antes de tudo, multirreferencial, por ter na complexidade da história de vida substrato para a sua composição. Mesmo a narrativa estando relacionada a uma demanda institucional de avaliação, nela cabe, por sua própria natureza (auto)biográfica, falar de outras referências que não somente aquelas relacionadas ao que poderíamos considerar um saber acadêmico. Cabe até mesmo, como feito pela Viajante, falar da relação com o saber ao longo da vida:

Apesar de vivermos em outros tempos, com outras ideologias de ensino, ainda assim, lamento não ter cruzado meus caminhos desde minha alfabetização com a forma de ensino do curso de pedagogia. No

entanto, só obtive certa autonomia para a leitura e a construção de conhecimento aqui na UFBA, quando já passada quase metade de minha vida dentro da escola. Na verdade, ao mesmo tempo em que era assídua à escola é como se eu estivesse afastada ou desconhecesse a real finalidade das instituições educacionais. (Viajante, p.23)

A narradora reconhece a sua narrativa como lugar para exprimir a beleza de se evidenciar aprendente. Não lhe basta apenas acompanhar a passagem do discurso. Ela agora é negociadora de discursos na ação de produtor de sentido da sua formação.

A narrativa de si me apresenta *saberes*, sendo o plural sinal do complexo movimento que o sujeito aprendente faz das suas referências quando explica, argumenta, compreende, relaciona, produz significado no/do texto. O saber construído na narrativa – saber da formação, da profissão, de si enquanto indivíduo-social – se desprende da universalidade e das certezas para ser adjetivado como turbulento, tensionado, movente, híbrido. O memorial está instalado no jogo da linguagem e o saber que nele reside é da ordem da vida.

Por tal razão pondero que nem só de Nietzsche – e Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Magda Soares - vive a construção da narrativa. E assim retorno à Doutora das Letras. A preocupação com o que pode figurar no memorial era desenhada considerando a sua experiência com o mundo, que aprendia a ler tendo como horizonte os textos que ouvia, os textos que lia, os texto que contava: no memorial deveria caber tudo o que aprendeu. O seu saber, e a sua forma de lidar com o saber, daria o tom da narrativa. Por isso vai das falas dos irmãos aos conhecimentos produzidos nas pesquisas educacionais, revisita os romances que leu, os filmes que assistiu, a antropologia, a filosofia e política, coisa que a narrativa de si permite fazer e a audácia daquela que escreve permite não cair na caricatura.

Os saberes que encontro (des)articulados na narrativa da Doutora das Letras são aqueles dos conselhos de mãe figurando em igualdade e em densidade com o

texto do Referencial Nacional para a Educação Infantil, quando a autora apresenta a sua compreensão da infância e educação de crianças. O texto oficial não está ali para sustentar ou legitimar as falas da mãe, mas para com elas dialogar. O dito pela mãe foi apropriado, tratado e nomeado pela autora como saber, um discurso válido para figurar em uma escrita acadêmica.

Dada a natureza intertextual da narrativa, no memorial de formação cabe o saber-ser, o saber-fazer, o saber-ouvir, saber-contar. Cabe o saber que diz sobre ser negra como Obama, ser professora, ser professora em formação, ser mulher professora em um pequeno município baiano, ser militante, ser mãe. Cabe saber ser professor como (des)articulador da sua formação em atitude, em sentimentos, em leituras, em citações, em palavras da sua história. O saber que vejo no memorial de formação é, então, um saber negociado: o narrador argumenta com o saber acadêmico-ciêntífico, mas sem se afastar ou rejeitar as formas narrativas dos saberes outros implicados na sua história de vida e formação.

6. MOVIMENTO INTERPRETATIVO TRÊS: ENTRE NARRATIVA E (DES)ARTICULAÇÕES

*O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura).
(Barthes, 1987)*

Opto por inaugurar o movimento interpretativo com as palavras de Barthes por ser a necessidade de buscar meios para chamar o leitor para a leitura, essa função do escritor como negociador da sua própria escrita, o primeiro ponto que me desperta interesse na interpretação dos memoriais quando olho com atenção a composição da escrita. É com o convite, que as professoras-narradoras de Tapiramutá inauguram os seus textos. As professoras convidam, literalmente, o leitor a entrar na narrativa e, com elas, a construir

Caro leitor, convido-lhe para conhecer e fazer parte da minha história de vida pessoal e profissional. Juntos iremos viajar por diferentes tempos espaços vividos por mim e viver por meio dessa leitura momentos diversos pelos quais passei em diferentes histórias e contextos em uma única história. (Desbravadora)

O convite das professoras-narradoras retoma a ideia do cartão de visitas apresentada no fio da experiência. De certo, há um convite e uma apresentação, ou melhor, há uma apresentação que se traduz em convite, apresenta ao leitor as regras do jogo, o que o espera e o chama à leitura. Neste caso, chamar o seu leitor é com ele construir uma certa intimidade, conduzi-lo e conquistá-lo a andar pelo texto. E isso é feito a partir de uma construção que muito me fez lembrar as

narrativas como ditas por Bourdieu em seu texto *A ilusão biográfica*, considerando o que chama de descrição oficial.

O sociólogo francês, ao tratar da pesquisa biográfica como ilusão, defende que a escrita narrativa, quando produzida como escrita de natureza pública, tende muito mais a aproximar-se do “modelo oficial da apresentação oficial de si – carteira de identidade, atestado de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial – e da filosofia da identidade subjacente a ele” (BOURDIEU, 1996, p. 80, grifos do autor) do que daquelas narrativas marcadas pelas confidências que transitam nos ambientes privados e familiares e, assim, demonstram os meios pelos quais os sujeitos compreendem a sua vida enquanto indivíduos-sociais.

O primeiro momento da narrativa, além de apresentar o memorial de formação como produção formativa-avaliativa ligada à Licenciatura UFBA/ Tapiramutá, apresenta o seu narrador, fazendo uso daquelas informações que transitam entre a filiação, o local e a data de nascimento e a primeira infância, responde questões acerca de *quem narra* e *o que narra*. Um primeiro passo para a construção das professoras-narradoras, um ponto inicial, um apoio primeiro, para o difícil começo que marca a produção da escritura.

Mas o próprio movimento interpretativo que me aproxima dos escritos de Bourdieu se encarrega de afastar-me dele. Quando envolvida na leitura não há como concordar que é na revelação de narrativas oficiais que a narrativa do memorial de formação se esgota, já que as experiências que compõem o texto vão além daquelas que delinham o que podemos entender como uma proposta institucional de formação.

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que me presenteia com a possibilidade de dar à luz o meu desejo de me revelar, assim, consegui reconstruir minhas memórias significativas na construção de minha história formativa. (Doutora das Letras)

Assim, apresentando quem narra e o que será narrado, a narrativa não se encerra, mas se expande, se perde entre a linearidade e a não linearidade, a intriga, a metáfora, os jogos de linguagem que a abertura do relato permite ao autor, esse descobridor de si, ter.

É por essa possibilidade metafórica da narrativa, essa capacidade de jogar com o sentido das coisas por meio do trato com a linguagem, que a minha experiência com a professora Viajante é colocada como episódio-ímã para o movimento interpretativo que esse momento da escrita da pesquisa registra. Tomo a Viajante por seu delicado e intenso trato com a construção da narrativa ao longo do nosso processo de orientação, uma relação de descobertas que estabelece com o gênero narrativo.

Lembro-me que a Viajante chegou ao nosso primeiro encontro de orientação totalmente desmotivada com a sua escrita. O último parecer recebido acerca das suas atividades de registro e produção a deixara bastante desestabilizada: na avaliação eram destacadas inconsistências na escrita, questões envolvendo a coesão e a coerência do texto, marcadores que prejudicavam o fluir do leitor por sua narrativa. Receber aquela devolutiva, naquele momento do curso, não era o esperado pela Viajante e, de certo, influenciou muito a forma como encarava a produção final do memorial. O primeiro texto que nos apresentou para orientação tinha como marca uma lamentação constante pelos caminhos que a sua história tomou, mostrava a vida como um martírio, algo que fazia com que a leitura ficasse monótona por colocar o leitor frente a uma maximização do sofrimento. Não que a vida narrada necessitasse ser pintada como uma caricatura da felicidade, mas o eterno círculo da lamentação a fazia enfadonha.

O que muda tal impressão que tinha sobre a narrativa da Viajante, e o que a faz aqui figurar como ímã, é a relação que a professora-narradora começa a estabelecer com a narrativa ao longo do processo de orientação final. E tal mudança tem uma marca: o encontro da Viajante com o filme *Peixe Grande e suas Histórias Maravilhosas*, dirigido por Tim Burton, e exibido em um Grupo de Estudos Cinematográficos realizado na segunda semana de aulas do Ciclo Seis. Ao conhecer a forma espetacular, ou maravilhosa como adjetiva o título da obra,

que Edward Bloom, personagem principal do longa metragem, narra a sua vida, a Viajante começa a cair nas linhas da metáfora. A Viajante vê a sua vida cruzar-se com a narrativa de Bloom: como a professora, Bloom nasceu em uma pequena cidade do interior de onde resolveu sair em busca de ambiciosas aventuras. São tais aventuras, com toque de magia, que narra durante o longa, fazendo da linguagem lugar de criação. Com Edward o espectador conhece gigantes, bruxas, gêmeas siamesas chinesas, uma vida formada por incríveis histórias, tão incríveis quanto o poder criativo da narrativa as permite ser.

Com a sua relação com Edward Bloom a Viajante inaugura em sua escrita uma autobiografia poética: parece deixar escapar pela escritura a vontade de, como Bloom, sair do seu lugar e a compreensão de que, de alguma forma, de lá já saiu por meio das referências que faz uso para compreender o mundo. Há uma sensibilidade renovada em direção à sua história e a forma de conta-la. Se antes marcava na sua escrita uma permanente queixa, um tom melancólico sobre o lugar em que nasceu, a lamentação por um futuro de cartas quase marcadas, com Bloom a possibilidade poética da escritura faz com que outras histórias ganhem lugar na narrativa e aquelas que lá já figuravam ganhem outro tom.

Ao ler o texto da Viajante o que me torna à memória é aquela fusão de horizonte entre o texto e o leitor, como dita por Paul Ricoeur (2010) ao tratar das referências. Ao abordar a natureza dos textos poéticos, sejam eles líricos ou narrativos, o filósofo francês nos diz que tais textos falam *do* mundo – aqui tomando o grifo do autor -, embora não o façam de forma descritiva, já que abrem espaço para o que chama de referência metafórica.

Em Ricoeur, o enunciado metafórico é compreendido como instaurador de um novo nível de sentido por abrir a possibilidade de, por meio da construção textual, tratar “aspectos do nosso ser-no-mundo que não podem ser vistos de forma diretas” (RICOUER, 2010, p. 136). O filósofo francês chega mesmo a dizer que uma referência metafórica se estabelece quando a supressão de uma referência descritiva “[...] revela ser a condição negativa para que seja liberado um poder mais radical de referência a aspetos de nosso ser-no-mundo que não podem ser ditos de forma direta” (Ricoeur, 2010, p. 136). Há aí a narrativa como

extrapolação, sentimento que tenho ao ler os escritos da Viajante e, principalmente, ao recordar os momentos de produção da sua escrita. A professora retoma a sua narrativa como forma de reconstrução de um sentido que já havia construído acerca da sua história de vida.

A Macondo, a inovação, a vontade de ir além, viajar. A viagem é a metáfora que assume em sua narrativa: narrar para ganhar, ou conquistar, o mundo que sempre sonhou em conhecer. É na/pela narrativa que Tapiramutá vira São Paulo sob os olhos da pequena menina que saía de Volta Grande para estudar no centro da cidade:

Quando cheguei aqui em Tapiramutá, em 1994 e nessas circunstâncias, me senti na Metrópole de São Paulo, como se fosse um grãozinho de areia na imensidão do mar, era assim que eu me sentia, até me adaptar àquela nova realidade. (Viajante)

É aquela viagem possibilita pela linguagem, inventiva em ambição, que a viajante toma para si. E aí o verbo “sair” cresce e ganha, em seus mais diversos significados, lugar na narrativa: sair do povoado natal para estudar em Tapiramutá, sair do futuro que parecia certo para todas as mulheres nascidas em Volta Grande, sair e afastar-se da insegurança que ganhara nos tempos de escola, sair para descobrir nos livros, nas telas, nas pessoas que estão – que vão e que chegam a Tapiramutá – outras formas de ler e contar a vida, sair para o mundo que sempre desejou conhecer/criar. E é assim, entre viagens, idas e vindas, que a viajante cria um texto que passa pela Macondo criada por Gabriel Garcia Marquez, por São Paulo, por Tapiramutá e encontra na possibilidade metafórica da narrativa inspiração para contar essa versão da sua formação.

O que faz a Viajante é sair da ideia da lamentação, um perigo para quem tem uma história de tantas privações como a sua, e deixar com que a sensibilidade com que toma as referências construa a coerência da sua narrativa. Não significa

anular ou esquecer as amarguras de uma vida sofrida, afinal, como leitora, conheci cada uma delas, mas dar a elas um outro tom, o tom da formação. A Macondo, por exemplo, deixa de ser exemplo da repetição das vidas que existia em Volta Grande, distrito em que passou a infância e a juventude, e passa a ser metáfora, a viagem, o sair, mesmo sem tirar os pés dos chãos, para (re)ler o mundo.

Ao ler a história de Macondo de Gabriel Garcia Marquez recordei-me do lugar onde passei boa parte de minha vida. Macondo, um povoado utopicamente feliz e isolado do resto do mundo, propicia a seus moradores viverem cem anos de solidão num mundo cíclico, repleto de repetições, não só nos nomes dos personagens, como também em suas vidas por gerações. Essa obra foi lida coletivamente em um GELIT- Grupo de Estudos Literários no Ciclo Cinco e se assemelha às duas primeiras décadas de minha vida, época que vivi num dos três distritos de Tapiramutá, um local que apesar de ser geograficamente pequeno, possui um nome que contraria todas as suas características físicas. (Viajante)

Quando narra, a Viajante inaugura uma dinâmica própria para o tempo vivido: a experiência da escrita mobiliza uma outra experimentação da experiência da infância e da juventude ao tornar-se lugar de aproximação, e (des)articulação, das referências que a narradora percebe construídas ao longo da sua formação, e elege para conta-la. Envolvida no ato de narrar, a professora e o seu texto me mostram, está uma sensibilidade para as formas de dizer a vida e, assim, produzi-la.

Entra em jogo, além da preocupação sobre o que dizer, uma preocupação sobre como dizer, como fazer do vivido a história de vida contada no papel. Ganha a cena a dupla missão do narrador: compreender a sua história de vida e formação e textualiza-la. Pela Viajante, nesse sentido, o memorial é assumido como

uma releitura de mundo, uma escrita complexa e desafiadora, [...] inspirada em filósofos, pensadores, orientadores, professores e amparada por vários textos, leituras, escritas e reescritas. (Viajante)

O que noto na escrita da Viajante é uma aproximação com o dito por Pineau (2006) quando considera que escrever (auto)biografia é tomar a vida pela mão. A problemática da inserção da escrita de si como dispositivo formativo e avaliativo conduz, dentro do próprio memorial, a uma reflexão sobre a elaboração da atitude dos professores frente a essa demanda. Narrando a vida, as professoras oferecem dicas sobre o reconhecimento da ação de passar do lugar de expectadoras – ouvintes e leitoras – e assumir o lugar de autoras, tomando para si a complexidade do narrar, como encontro nos escritos da Viajante:

Desde sempre ouço histórias fictícias e verídicas de lugares, países e pessoas, contadas pelos meus familiares, na escola, fora dela, no trabalho e em tantos outros espaços. Sempre como expectadora, algumas delas me permitiram viajar sem precisar me mover do local onde estava. Outras nem tanto me chamaram a atenção, nem tão pouco tiveram maiores significados. Mas hoje, desafiada a virar para o outro lado, o de escritora/autora da minha própria história, acredito estar do lado mais complexo. Digo isso por entender que o escritor busca convencer e envolver o leitor em suas histórias, e, para isso precisa haver uma conexão de todas essas historicidades lidas, ouvidas e vividas para depois expor organizadamente no papel. (Viajante)

A organização da narrativa dita pela Viajante é o ponto que mais me intrigou enquanto lia os memoriais. A ação de por a vida no papel, colocá-la em ordem para fazer do vivido a história de vida, o que a Viajante descreve como uma

conexão de historicidades, é o que aqui chamo de construção da coerência narrativa de vida.

Sobre coerência, busco compreender o termo partindo para os estudos da linguística textual, onde é colocado como conceito clássico. Dentro destes estudos, a coerência estaria relacionada ao sentido do texto. Parto então, da ideia de que ser coerente é fazer sentido na construção textual, ação partilhada entre quem escreve e quem interpreta.

Para a elaboração da compreensão do termo coerência narrativa, quando tendo a interpretação dos memoriais como horizonte, providente foi o meu encontro com Marcuschi (2008), que me alerta para a ideia de que “[...] as relações que possibilitam a continuidade textual semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código.” (MARCUSCHI, 2008, p. 120) Esse mesmo autor, quando tratando dos estudos realizados por Beaugrande, coloca que a “a coerência subsume os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados, tais como a conexão conceitual. A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana.” (MARCUSCHI, 2008, p. 119)

Trazendo tais discussões para o movimento da construção da narrativa de vida, retomo a ideia de conexões colocadas pela Viajante. Está na nossa função de interlocutores a possibilidade de decidir o que dizer e como fazê-lo, guardada as funções às quais o texto se dispõe. Pensando em uma atividade (auto)biográfica, a decisão sobre o que dizer e como dizer perpassa um movimento de interpretação da própria vida. Por ser ela – a vida, em toda a sua complexidade - a matéria para a construção do meu texto, é sobre ela que me debruço e é dela que busco o sentido.

Encontro nos memoriais, como marca da busca de sentido, dois tipos de incentivos para a formulação da narrativa como tal: o primeiro, por mim considerado um incentivo de natureza interna, diz sobre o que o narrador está disposto a contar sobre a sua vida; o segundo, entendido como um incentivo de natureza externa, diz sobre aquilo que o narrador é convidado a contar sobre a sua vida para dar conta de uma escrita (auto)biográfica, inserida em uma

proposta institucional de formação e avaliação. De certo, é entre o que contar e como contar, duas escolhas que transitam por incentivos internos e externos, que a intriga da narrativa é formada e que o professor, com o recurso da narratividade, faz do vivido história de vida.

Coerência envolveria as ações de escolha dos fatos a serem narrados e a organização destas no fluxo da narrativa. A linguagem escrita seria o suporte para a realização/construção da coerência do vivido, por organizar o complexo fluxo da vida através do sequenciamento da enunciação das experiências. Considerando a vastidão que compõe o material da vida, o ato de narrar é posto como ação complexa, não só pelo esforço demandado pela produção escrita, mas por ela envolver o sujeito tratando das suas subjetividades, um duplo tratamento com a coerência colocado nas letras da Doutora das Letras:

Para mim, a circunstância mais próxima de uma gestação, que faz jus a figura de linguagem, é escrever. Especialmente se o filho em ação for um texto sangue do meu sangue, gestado dentro de mim. Tenho parido toda semana um bebê de cinco mil caracteres, algumas vezes, mais doloridas, mas todas recompensadoras. (Doutora das Letras)

Encontrando o envolvimento com a escritura como descrito pela Doutora das Letras, compreendo que narrar a história de vida é, antes de tudo, uma ação para si, já que falar de si envolve a compreensão sobre esse eu que é autor, narrador e personagem. Ao narrar para o outro, narro para mim a minha história de vida, para dela, e nela mesma, encontrar o curso que se faz narrativa. Sibília (2008) aponta que é nesse discurso auto-referente que “a experiência da própria via ganha forma e conteúdo, adquire consistência e sentido ao se orientar em torno de um eu” (p. 32). Por isso a coerência aqui é colocada principalmente pensando naquele que escreve o texto, o narrador/professor, em seu envolvimento com a produção do memorial de formação.

A construção da narrativa segue a construção das imagens da formação, uma possibilidade instaurada pela necessidade de textualizar a vida. Imagens, no plural, por entender que formação é multirreferente, se faz quando esse sujeito aprendente, aqui o professor-narrador, toca e se deixa tocar pelo mundo. Esse mundo, no texto narrativo, é apreendido na perspectiva da práxis humana. Isso porque “o que é ressignificado pela narrativa é o que já foi pré-significado no nível do agir humano. [...] O ser ‘no’ mundo segundo a narratividade é um ser no mundo já marcado pela prática da linguagem aferente a essa pré-compreensão” (RICOUER, 2010, p. 124). Os estudos de Ricoeur abrem espaço para aquela compreensão da experiência como construída por Larossa (2002b), relacionada ao deixar tocar, deixar passar, esperar e perceber.

Das leituras, fica em mim a narrativa como criação, por ser esse refazer a ação um desprendimento, por ter em si o convite do poema, da metáfora. O que há é uma recriação, não uma cópia fidedigna, das experiências que encontram seus espaços na compreensão da figura desse professor-cursista e da sua formação, como indica o relato da Viajante:

Nossos escritos são, na verdade, reflexos de quem verdadeiramente somos, carregando características presentes em cada pessoa/autor. Na escrita do memorial-formação não tem sido diferente, embora as palavras certas fujam da memória, eu aqui, no meu quarto tento descrever esses espaços físico-temporais, personagens, formação pessoal/profissional, entre outros saberes que possuímos e que trazemos conosco a partir da nossa realidade de vida, além de refletir sobre as influências desse mundo global emergido em minha história de vida. (Viajante, p. 6).

A Viajante desperta os meus olhos para a ideia do indivíduo-social: uma figura que carrega em si marcas de uma individualidade elaborada na imersão em uma coletividade. O local aqui, além da possibilidade de demarcar territórios, demarca

um si mesmo que é no mundo. Por esse global e local, na perspectiva do eu que narra, a Doutora das Letras também faz circular a sua narrativa:

*Enfim, o atendimento a um desejo estava a caminho, ingressei em uma Universidade conceituada nacionalmente, a repercussão tomou dimensão entre os que estavam ingressando. Enquanto isso o mundo estava com os olhos voltados para os Estados Unidos, afinal Barack Obama, negro, assumia a nação potência mundial rompendo algumas barreiras e revelando ao mundo sua capacidade de presidir e eu mulher negra, proveniente de uma camada não privilegiada da população tapiramuntense, tendo oportunidade de firmar o que sou.
(Doutora das Letras)*

O negro de lá e a negra de cá assumem os seus lugares na narrativa para a composição das referências da autora, narradora e personagem. A figura de Obama, primeiro presidente negro dos Estados Unidos da América, como tomada pela Doutora, caminha entre construir o contexto e construir o narrador/autor/personagem: situa historicamente a narrativa e situa o leitor na composição das referências que a autora escolhe ao dizer-se, já que dizer-se como Obama é dizer-se negra, pobre, minoria e, naquele momento, Doutora das Letras que ingressava em uma Universidade pública, indo contra todas as perspectivas que lhe eram lançadas. Assim, a Doutora das Letras articula si e o mundo, dizendo-se indivíduo-social.

Dizer da polifonia dos sujeitos que narram faz necessário retornar às escolhas que demarcam a costura narrativa. Na leitura dos memoriais de formação percebo que há uma organização macro da narrativa, uma linearidade que representa o desdobramento temporal do vivido: os capítulos ou seções dos textos são organizados de forma cronológica, partindo da infância – a entrada na escola -, atravessando a adolescência – o ingresso no magistério – e seguindo por entre as experiências que precedem a entrada no curso UFBA/ Tapiramutá, parada final da

narrativa. Observo que há, num plano macro do texto, certa permanência das consignas do eu-estudante, eu-professor e eu-cursista colocadas quando apresentada a proposta de escrita do memorial de formação ainda durante o processo seletivo para o ingresso no curso.

Acontece que a própria leitura dos memoriais se encarrega de demonstrar que dentro desta estrutura linear cabe uma não-linearidade advinda da construção da intriga narrativa. A estrutura da macro estrutura do texto, a estrutura que tem como sua imagem a construção do sumário, é subvertida dentro da própria narrativa quando acionado o caráter intertextual do narrado. Há uma outra estrutura não anunciada, uma micro estrutura interna marcada pela (des)articulação de experiências que, segundo a cronologia linear do vivido, estariam separadas. Assim, ao falar no capítulo destinado às histórias da infância, tomando aqui um exemplo, não somente da infância a professora-narradora fala.

Isso acontece quando, por exemplo, a Doutora das Letras narra a sua relação com a leitura desde a sua infância.

Minha estada no campo foi bem deliciosa, mesmo com os desafios que me eram impostos como, por exemplo: cuidar dos meus irmãos. Mesmo assim, havia compensações, uma delas era minha ânsia por ler. Mesmo sem saber convencionalmente, minha se orgulhava muito e fazia regalos ao ego e coração dela contar aos amigos que a sua sapeca (como eu era denominada quando pequena), além de gostar de ler e escrever, também gostava dos livros. Agora, na condição de professora sou até mágica ao tentar fazer malabares na tentativa de encantar os meus alunos a adentrarem no universo dos livros. Tenho sido persistente para essa conquista. Para muitos deles, o único espaço de acesso aos livros é na escola, então, tenho investido neles para que percebam a magia que podem encontrar nos livros. (Doutora das Letras)

São os jogos que fazem as narrativas de tempos vividos distintos – a infância, a experiência como professora, a experiência como professora-cursista – partes de uma narrativa, pontos de uma coerência criada por quem narra em um processo de compreensão da sua própria formação. Assim, a alegria de reconhecer o nome bordado na camisa da farda da escola quando ainda era pequena, leva a Viajante a contar as suas histórias de alfabetizadora. Da narrativa do primeiro dia de aula e a temida redação com o título “minhas férias” a Doutora das Letras caminha para a narrativa dos seus alunos e, a partir dela, acaba por dizer sobre a produção do seu próprio memorial. Há uma ligação não de causa e efeito entre as experiências, mas uma colocação destas em um lugar de referência para a construção de uma compreensão da formação dita na história da formação.

É com esse jogo de referências, tendo em vista a construção da coerência da narrativa, que nas leituras compreendo a escrita do memorial como marcada por uma pendularidade: vai ao passado e retorna a um presente, esse último marcado, principalmente, pela docência. Desse modo, a narrativa caminha entre um passado que é (des)articulado com algumas impressões sobre a prática docente. A docência é o ponto para o qual a narrativa sempre volta, é um ancoradouro, um ponto que nem sempre se faz seguro, apesar de na maioria das escritas assumir tal característica. Voltar sempre à docência é marcar narrativamente um (eu) professor em formação, como encontro na Viajante:

Como as idas e vindas cíclicas, do “eterno retorno”, do filósofo Nietzsche, em que o escritor Millan Kundera (2008) se embasou para escrever a obra ‘A Insustentável Leveza do Ser’ segue meu memorial, sem uma ordem linear dos fatos, retornando sempre aos episódios mais marcantes de minha vida para narrar minha própria história. (Viajante,)

Termos como “na minha prática”, “atualmente”, “comparando com os dias de hoje”, quando presentes na narrativa, se mostram, para mim, como marcas da

pendularidade da narrativa. Essa pendularidade, que parece eleger experiência docente o seu porto seguro, guarda em si também o perigo. O perigo que se passa no tratamento linguístico entre presente e passado, entre a especificidade e as generalizações. Mas, para além do perigo, o que fica da leitura como marca da narrativa do memorial de formação é o próprio trato com a escritura, que em si traz questões sobre a relação entre o professor e essa textualização que é singular por ser, ela mesma, de formação.

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que me presenteia com a possibilidade de dar à luz o meu desejo de me revelar, assim, consegui reconstruir minhas memórias significativas na construção de minha história formativa. (Doutora das Letras)

As próprias cursistas insistem em dizer aos seus leitores que há um marcador próprio daquela narrativa denominada memorial de formação. O seu tom a permite ser acadêmica, como já discutido no movimento um, mas sem deixar de caber em si as possibilidades poéticas tratadas quando a vida é contada, o que é dito pela sindicalista como um atrevimento assumido em todo o seu perigo:

*Assim, conluo alguns registros da minha própria vida, esperando ter envolvido os eventuais leitores nesse **meu atrevimento de escritora**. Quero registrar a minha felicidade e gratificação pela oportunidade de expor a minha vida, de olhar para o meu retrato profissional de quem recorda e reconstrói suas lembranças que foram bastante significativas e produtivas. (Sindicalista).*

Narrar é atrevimento, para essa cursista, por permitir dizer das lágrimas nos olhos que acompanham cada lembrança da infância em Castro Alves, por permitir ser como o poeta que dá nome à sua cidade natal e fazer poesia na sua escrita. Dizer do *atrevimento* é dizer dos caminhos permitidos pela narrativa: ser atrevida com a linguagem, com as referências, tomar para si mesma a possibilidade da narrativa, reconhecer-se e mostrar-se atrevida ao reconhecer e mostrar a sua vida como lugar amplo de inspiração quando se quer dizer sobre educação.

A narrativa me leva a compreender a possibilidade poética da formação, que está articulada à possibilidade de a ela, aquele que narra, atribuir sentidos múltiplos, multirreferentes. A narrativa é um lugar que pode permitir ao professor não somente visualizar as suas referências, mas a elas atribuir sentidos enquanto partes de um todo complexo, que chamamos história de vida e formação.

7. QUANDO VIRO A ÚLTIMA PÁGINA: (IN)CONCLUSÕES INTERPRETATIVAS

Se começar é difícil, terminar também não é das tarefas mais fáceis. Sempre me parece que algo está escapando, que um ou dois capítulos merecem um ou dois parágrafos a mais. Tratando-se de escrita narrativa, fica a sensação de um *causo* que ficou contado pela metade, de uma reviravolta que está demorando a acontecer na trama do texto, ou que poderia ser contada de forma mais interessante, intensa, poética. Coisas de quem ousa narrar.

As dificuldades são inúmeras e, como não me cabe pingar um simples *Finis*, obedecendo a proposta de Lobato, é na própria narrativa, ou melhor, no próprio ato de narrar, que cato as considerações finais. Se algo ganha destaque nas interpretações dos episódios é a construção de uma professora-cursista-narradora. Apropriar-se do trabalho de narrador, é isso o que as professoras fazem ao desenhar os cenários que caracterizam a sua formação, estejam eles em Volta Grande ou na Macondo contada por Gabriel Garcia Marquez, nas letras dos acadêmicos ou no velho baú do pai, ou em qualquer outro cenário apresentado ou citado pelas cursistas.

Tendo a figura do narrador ficado em destaque, falar das conclusões que a aproximação com os texto me deixa é retornar à Emília do Sítio, recordando o seu interrogar-se a si mesma. Isso porque quando pergunto ao texto como o professor-cursista assume o seu papel de narrador, ou quais são as referências por ele assumidas ao falar sobre a história de vida ou, ainda, como ele e faz emergir em sua narrativa as experiências que considera formativas, acabo percebendo as professoras cursistas em um constante interrogar-se a si mesmas, por ser o *si mesmo em formação* objeto da escrita do memorial de formação.

É interrogando-se a si mesmas, que as narradoras decidem quais experiências devem figurar na narrativa. A decisão, tratando da escrita (auto)biográfica, visualizei na direção do que é reconhecido e assumido pelas próprias autoras como formativo. Se com Izquierdo aprendi que “há tantas memórias quanto experiências possíveis” (2011, p. 20), com as narradoras aprendi que no memorial

há tantas histórias quanto experiências possíveis, e desejadas, de serem contadas. Em toda a possibilidade poética encarnada, as marcas da demanda institucional de avaliação também não são esquecidas. Elas encontrei, principalmente, nas escolhas da composição da narrativa, quando percebo que o encantamento alcançado pelo ato de contar a vida, a possibilidade metafórica do texto, é construído ao mesmo tempo em que é arquitetado um contexto conceitual que é (des)articulado ao que se narra.

É interrogando-se a si mesmas que as narradoras escolhem com quem dizer a sua formação. Narrar é então um grande perder-se e encontrar-se, por ser vida vastidão. Daí a imagem que me toma sempre que digo da difícil tarefa de escrever sobre si: as professoras ingressam no ato de narrar como negociadoras de referências. Elas negociam consigo mesmas, entre a tensão do que dizer e o que silenciar em uma escrita de tom pessoal, e negociam com o institucional, caminhando na tênue linha que separa a narrativa acadêmica das demais narrativas de vida. A posição assumida pelas narradoras, compreendo, é de alguém que reconhece saber incorporar, quando dizendo a sua formação, discussões intensas sobre a própria formação, em seus mais distintos aspectos, e sobre os movimentos que demarcam de forma macro os contextos educacionais em que se inserem.

É no *interrogar-se* que visualizo o caráter formativo do memorial de formação. É interrogando-se a si mesmas que as narradoras produzem sentido ao desenharem as tramas da formação, fazendo do vivido história de vida. Ao assumir o lugar de narradoras, as professoras se expõem, mas não o fazem sozinhas. Elas se expõem sabendo do outro que com elas narra. É a essa atitude de reconhecimento que relaciono, também, o caráter formativo do memorial. O reconhecimento que visualizo nas leituras não finda em um dizer com, por perpassar um *tramar* com. Ao narrar a sua vida, o autor de memorial a desmonta e remonta, dela busca a coerência, um sentido, que não é aquele transfigurado na idéia de ordem, causa e efeito ou linearidade engessada, mas um sentido que envolve, ele próprio, a compreensão da complexidade do processo de composição da narrativa da vida.

O narrador é aquele que eu já conhecia como professor, como cursista, mas que começo a desenhar de modo diferente quando a ele sou apresentada, pela leitura do memorial, como autor. O professor-narrador que conheço, e crio, no texto é uma subjetividade criadora/inventiva. Ele é do território da criação, envolvendo a capacidade do indivíduo-social se colocar em relação a uma elaboração do sentido da sua vida. É por ele que visualizo a escrita do memorial como uma compreensão metafórica da formação.

O que fica em mim como marca dessa ousadia inventiva da narrativa é a forma como encontro nos memoriais a própria formação acadêmica. No memorial, me arrisco dizer, uma vez dita a graduação, não apenas no plano da instituição ela é localizada, já que é no plano da vida, em seu tumultuado fluir de referências, que as professoras se vêem quando narrando.

Nas interpretações visualizei a Licenciatura em Pedagogia UFBA/ Tapiramitá tomada pelas narradoras como lugar de construção de referências. O curso são os livros que a Viajante diz não ter lido na infância, as conversas longas entre a Pesquisadora e as velhas senhoras professoras de Tapiramutá, a descoberta do computador pela Memorialista, a crítica à própria docência, a compreensão da produção/expressão dos discursos pedagógicos no mundo da escola, a vontade de falar outras línguas, conhecer outros lugares, ouvindo-os, lendo-os, ou por eles andando com os pés no chão. Ele – o curso, tomado como representação da formação universitária – não se resume às atividades curriculares cursadas. No lugar de resumir-se a elas, nelas ele se amplia, por serem elas tomadas na intertextualidade da narrativa como referências em jogo: ao falar do curso, as professoras acabam falando da infância na roça, do medo da professora, das descobertas do estágio, das dificuldades da docência, da história de Tapiramutá e da educação, do que mais houver para ser dito. O curso torna-se amplo por ser amplo, também, o sistemas de referência de quem o conta.

É aqui que encontro a formação como apresentada nas linhas, e entrelinhas, do memorial, em aproximação com o conceito de formação como tratado ao longo da pesquisa. Sendo a produção do memorial de formação um contínuo interrogar-se, nele o formar-se se põe em jogo frente a uma proposta institucional de formação,

afastando a idéia de que a construção do sentido da formação exista aparada da experiência do sujeito aprendente.

Por tal razão, a interpretação que, por tempo, lanço acerca das possibilidades da utilização do memorial de formação como dispositivo avaliativo-formativo, em cursos de formação de professores, estaria ligada a uma injunção institucional – a formação como compreendida na proposta pedagógica e curricular do curso ou programa – e também à audácia desse sujeito aprendente que se narra – que pode, ao assumir papel de autor, ser um legitimador daquilo que narra, como aprendi com a Memorialista ao dizer da sua experiência com o memorial. As possibilidades formativas-avaliativas da narrativa de vida se instauram para além do produto, ou melhor, se instauram antes do produto memorial de formação, já que formativa é a ação que demanda a sua produção, ação que pode ser transfigurada no *interrogar-se a si mesmo* dito por Emília e por mim percebido na aproximação com as cursistas.

O que fica desses dois anos imersa nos memoriais é a compreensão da narrativa (auto)biográfica como texto de circulação ampla de referências. Mergulhar nas interpretações foi perceber as professoras-cursistas assumindo o lugar de narradoras da sua vida, foi, também, perceber a imagem delas como hermeneutas da própria formação, um alguém que consegue caminhar por entre as demandas e jogos de linguagem que por tal formação passam, por entre as diversas manifestações da docência, nos diversos ambientes em que o sujeito aprendente se manifesta.

E como a narrativa de vida, nem a minha, nem a das professoras, se esgota enquanto houver vida a ser contada, cabe virar a última página do texto dizendo que o que aqui ganha registro tem seu valor na transitoriedade que representa. A pesquisa textualizada é a possibilidade de apresentar um dos caminhos interpretativos possíveis para compreensão da narrativa (auto)biográfica quando usada em contextos de formação. O que fica dele, para além de possíveis explicações, são outras indagações, outras questões que possam inspirar aqueles que ousem encarar a narrativa (auto)biográfica e continuar, sobre ela e com ela, dialogando.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALVES, Isis Ceuta Pinto Alves. **A pesquisa como experiência: relatos sobre uma escolha pela Pedagogia**. 53 f. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, Patricia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu - MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. A memória ou os graus coexistentes da duração. In BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In.: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henri Miller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Natal, vol. 7, n. 002, p. 371-378, jul/dez 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In.: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Pesquisa multireferencial em educação e socialização do conhecimento. In. VALENTE, Vânia Rita (Org.). **Educação e tecnologia**: construindo redes de produção e difusão do conhecimento. Valença, BA: Pinaúna Digital, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária, 2011a.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índices. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária, 2011b.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre Artmed, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Presente!** Revista de educação, Salvador, a. 15, n. 57, p. 14-20, jun 2007.

KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores & Educação, 2) 136p.

_____. Notas sobre a experiência e o e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: n.19, jan/fev/mar/abr, 2002b.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Globo, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In.: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Saber narrativo: proposta para uma leitura de Ítalo Calvino. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Editora Porto, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: III Conferência De Pesquisa Sócio-Cultural, **Anais eletrônicos...**, Campinas: julho, 2000.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; SÃO Paulo: PAULUS, 2008.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2,

p. 329-343, maio/ago. 2006. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian.

PRADO TOLEDO, G. do V.; SOLIGO, R. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...** Disponível em <<http://xa.yimg.com/kq/groups/14822143/785779480/name/Texto+de+Guilherme+e+Rosaura+sobre+memorial.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Tempo e narrativa (Tomo 1)**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 248f. Tese (Doutora das Letras) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SALES, Marcea A.; CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Maria Roseli G. B. Palavras que inscrevem nossa história. **Presente!** Revista de educação, Salvador, a. 15, n. 57, p. 38-43, jun/ago 2007.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C.E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. IN: DALBEN, A. ET al (orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.