



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

NÚBIA PEREIRA PAIVA

**ITINERÂNCIAS DE PROFESSORAS E ESCRITA DE SI:
TECENDO A FORMAÇÃO PELO FIO DA MEMÓRIA**

SALVADOR-BA

2012

NÚBIA PEREIRA PAIVA

**ITINERÂNCIAS DE PROFESSORAS E ESCRITA DE SI:
TECENDO A FORMAÇÃO PELO FIO DA MEMÓRIA**

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

Linha de Pesquisa: Currículo e (in)formação.
FEP – Formação de Professores em Exercício.

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

SALVADOR-BA

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Paiva, Núbia Pereira.

Itinerâncias de professoras e escrita de si : tecendo a formação pelo fio da memória / Núbia Pereira Paiva. - 2012.

158 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

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

CDD 370.71 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

NÚBIA PEREIRA PAIVA

ITINERÂNCIAS DE PROFESSORAS E ESCRITA DE SI:

TECENDO A FORMAÇÃO PELO FIO DA MEMÓRIA

Dissertação _____ em ____/____/2012, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia pela seguinte Banca Examinadora.

Maria Roseli G. Brito de Sá (FACED/UFBA) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – Orientadora.

Professora adjunta da Faculdade de Educação – FACED/UFBA.

Maria Inez da S. de Souza Carvalho (FACED/UFBA) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – Professora adjunta da Faculdade de Educação – FACED /UFBA.

Marcea Andrade Sales (UNEB) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Maria Antônia Ramos Coutinho (UNEB) _____

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais – Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

SALVADOR-BA

2012

Dedico este trabalho à minha família, pela unidade, intimidade e amor, que no alinhavar do cotidiano vai tecendo caminhos de alegria, diálogo e compreensão.

Daelcio Mendonça (meu amor, companheiro e cúmplice) arrimo de carinho que tornou minhas leituras mais profícuas, descansadas e belas, aos seus e agora também meus filhos: Mel, Cin, Luquinhas e Bruno pelos risos e gracejos que alegam nossa casa e faz nossos dias mais divertidos.

Yan, meu poema em três letras, filho parceiro, que me acompanha e me compreende sempre com a mesma serenidade, tornando meus propósitos mais verdadeiros.

Aos meus surpreendentes pais Orlando e Celma e minha querida irmã Daiana, por serem tão amigos, tão próximos, simples, amáveis e parceiros, por serem motivadores e depositarem em mim confiança e admiração.

Para a realização de um estudo acadêmico dessa natureza, esperava um caminho de solidão, eremita ilhada de livros, teorias, imersão sem descanso, desertada por um bom tempo de convívio social. Mas a escrita se faz do pouco e do muito de cada um que levo comigo, se faz de experiências tecidas na travessia, se faz de companhias constantes. Levo ruas, infâncias, viagens, livros, músicas, poemas, adolescências, academia, famílias, e as pessoas que essas palavras carregam na bagagem dos sentidos. Levo todas as pessoas que se expuseram na minha passagem, que teceram comigo minhas itinerâncias e a elas agradeço.

Agradeço ao amor da minha família. A meu pai Orlando, meu poço de história, de vida e amor, à minha mãe Celma, mãe de alegria, dedicação e amor constante, à minha irmã Daiana, pelo carinho e atenção cotidiano, pelas massagens pós labor. Agradeço aos avós, tios, tias, primos e primas, grande clã, âncora de acolhimento morno que aquece e me protege sempre, casa mãe de todos os dias.

Agradeço ao meu clã mais privado, meu núcleo. Yan, pela expressão de serenidade e compreensão, Bruno pelo humor vivo, Cin pela alegria saltitante e parceria, Mel pelo dengo e carinho, Lucas pela companhia deleitosa. Agradeço com palavras de aconchego Daelcio pela graça de conviver comigo, tornando meus dias intensos e surpreendentes, ao amor e carinho expressados a cada manhã com ou sem sol.

Agradeço às meninas professoras e aos professores do Grupo APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil do Município de Ibititá-BA, pelo desmedido valor do sonho de fazer uma educação melhor. Agradeço por me permitir sonhar junto, produzir, estudar, brincar, crescer, por me ensinarem a fazer educação com autoria.

Agradeço à Kaliandra, Viviane, Marta, Audre, Nelma, Euriza, Elizanete, Zoraide e Danila, professoras sensíveis e de competência inegável, por disponibilizarem suas memórias, pela contribuição direta e pelo apoio constante na realização deste trabalho.

À minha querida orientadora Roseli Sá, pela grandeza do seu trabalho, por confiar em minha proposta e acolher minha escrita, por acreditar na poesia e na narrativa

como uma possibilidade de vestir a pesquisa. Agradeço pela serenidade das suas falas, pela doçura, pela rigidez e cuidado com cada detalhe, pelo despertar e pelos afagos.

Aos colegas da Secretaria de Educação e Cultura de Ibititá-BA, Vânia, Claudeci, Cezinha, Edilane, Isabel, Fabrízia, Itamar, Daniela, Danúbia, Coi, Laidinha, Rosilda, D. Neide, Adriana e Pablo, por contribuírem com minha formação, pela amizade, competência e alegria dispensada. Agradeço pelos fins de expedientes regados a avoador, brincadeiras, piadas e o cafezinho oferecido por Rosilda.

A uma tribo especial, Bil, Jô, Déa e Lu, por fazerem parte da mesma matéria que me compõe, por estarem perto sempre, ainda que longe, por me despertarem tanto amor, por me fazerem sentir parte de um universo que parece não existir mais.

Agradeço Danila, Claudia e Cristian pela amizade dispensada, pela alegria e cumplicidade. À Emanuela pela grandeza e sensibilidade.

À Daniela, Joelma, Cinara, Marcio, Edi, Dorath e Fátima, colegas da UNEB/CAMPUS XVI, pela parceria, pelos diálogos e trocas de experiência.

À escola Cooperativista de Irecê-BA por ter me acolhido e me ensinado a ser professora dos pequenos, agradeço por acreditar na força da poesia especialmente à Jô, Leila e Francy.

Agradeço também pelo homem simples que é, pelo riso fácil, pela gentileza, parceria e disponibilidade ao meu amigo Júlio Bispo por fazer parte da minha história e está sempre presente, contribuindo com minhas atualizações.

Ao FEP pelos diálogos fecundos. Especialmente aos colegas, Gilmaria, Luiza, Verônica, Rosane, Isis, Élica, Clívio, Paulinha e Narciso. Às professoras Marcea Sales e Inêz Carvalho pelos direcionamentos tão profícuos, pelas intervenções fundantes na fase de qualificação do projeto, agradeço por colaborarem de forma tão valiosa para o meu encontro com o caminho da produção.

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)." Manoel de Barros (2003)

PAIVA, Núbia Pereira. *Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória*. 150f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada por meio do método autobiográfico, disserta sobre a formação considerando as referências das histórias de vida de professoras de Educação Infantil participantes do projeto APREEI (Aprender e Ensinar na Educação Infantil) do município de Ibititá-Ba, como matéria prima para a rede de sentidos que constitui a docência. O estudo investiga as narrativas autobiográficas organizadas em memoriais, contemplando a tessitura da discussão através de grupo focal. Por meio desses dois instrumentos o estudo invoca uma discussão sobre memória e história de vida, trazendo uma narrativa permeada da poesia que integra a história de vida da autora. Mostraram-se disponíveis a oferecer seus memoriais e a participar do grupo focal 08 professoras do grupo de formação do qual participam 35 pessoas, dessas somente 06 se fizeram presentes no grupo focal. Com relação à compreensão dos dados, esses foram apreciados pelo olhar da fenomenologia, tendo em vista os projetos biográficos das professoras participantes da pesquisa e os da própria autora, o que permitiu à investigação deixar emergir, de suas itinerâncias, as referências escolares e não escolares que compõem a docência, os motivos que coadunam na permanência do exercício da profissão de professora, as tomadas de consciência a partir do rememorar suas histórias de vida e as atualizações que perfazem o presente ao trazer à memória os caminhos percorridos. Tece ainda a atuação da memória na formação como uma tomada de consciência em um “caminhar para si” e a experiência como um evento imbricado no processo de formar-se a si mesmo.

Palavras-chave: Memória – História de vida – Formação de professores (ou professoras) da Educação Infantil.

PAIVA, Núbia Pereira. *Teacher's itinerancies and self writing: weaving training by the thread of memory*. 150p. 2012. Thesis (Master) – Faculty of Education. Federal University of Bahia, Salvador (Brazil), 2012.

ABSTRACT

This research, conducted by autobiographical method, discourses about teacher training considering the references of life histories of early childhood teachers who participated in the Project Learning and Teaching at Early Childhood Education (APREEI), of the town Ibititá-BA (Brazil) as raw material for the net of senses which constitutes teaching. The study investigates the autobiographical narratives organized in memorials, contemplating the tessitura of the discussion through focus group. Through these two instruments, the study invokes a discussion about memory and life history, bringing a narrative permeated by the poetry which integrates the author's life history. Only 6 (six) from the 8 (eight) teachers from the training group, in which engages 35 (thirty five) people, who shown availability to offer their memorials and to participate in the focus group, were present at the focus group. Concerning the data comprehension, these were appreciated through the eyes of phenomenology, having in mind the biographical projects of the teachers participating in the research and the author's own, which allowed the inquiry to let emerge, from its itinerancies, references, school and non-school, that compose teaching, the reasons which coadunate in the teaching remaining process, the acquisition of consciousness from remembering their life histories and the updates that make up the present when bringing to memory the paths taken. It also weaves the memory performance at training as an awareness of a "walking to itself" and the experience as an imbricated event in the process of training itself.

Keywords: Memory – Life History – Childhood Education Teacher Training

SUMÁRIO

1. NO PRINCÍPIO, ERA O VERBO.....	13
1.1. A POESIA, AS HISTÓRIAS DE VIDA E A FORMAÇÃO.....	15
1.2. O CONHECIMENTO DE SI E UMA TEORIA DA FORMAÇÃO DO ADULTO.....	21
1.3. NARRATIVAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA COMO HORIZONTE METODOLÓGICO.....	24
1.3.1. O LÓCUS DA PESQUISA.....	30
2. MEMÓRIAS E ITINERÂNCIAS: UM PERCURSO SINGULAR DE ENCONTRO À PROFISSÃO DE PROFESSORA.....	35
2.1. UMA ÉPOCA, UM LUGAR, UMA CULTURA.....	35
2.1.1. MINHA INFÂNCIA: LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA, E HISTÓRIAS CONTADAS.....	37
2.1.2. UMA ESTRADA DE VERSOS... “ERA UMA VEZ...”	45
2.2. UM POEMA EM TRÊS LETRAS E A TESSITURA ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA.....	57
3. A MEMÓRIA DA MEMÓRIA.....	67
3.1. O SENHOR DO TEMPO E A PERSONIFICAÇÃO DA MEMÓRIA.....	67
3.2. A MEMÓRIA E A IMAGEM.....	72
3.3. NOTAS SOBRE O ESQUECIMENTO E A MEMÓRIA ARTIFICIAL.....	76
4. O HORIZONTE AUTOBIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O “CAMINHAR PARA SI”	80

4.1.	MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI	81
4.2.	PERSONAGENS DA VIDA REAL	84
4.2.1.	CONHECENDO CALÍOPE	84
4.2.2.	CONHECENDO CLIO	89
4.2.3.	CONHECENDO EUTERPE	93
4.2.4.	CONHECENDO UANIA	95
4.2.5.	CONHECENDO POLIMNIA	98
4.2.6.	CONHECENDO TALIA	100
4.3.	UMA RODA DE CONVERSA: análise do debate realizado no grupo focal	103
4.3.1.	NAS PÁGINAS AMARELAS DO TEMPO, OS TRAÇOS DA PROFISSÃO DE PROFESSORA E A SEDUÇÃO PARA A PERMANÊNCIA	106
4.3.2.	EXPERIÊNCIAS E REFERÊNCIAS NÃO ESCOLARES NO PERCURSO FORMATIVO	121
4.3.3.	A FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROJETO APREEI NO PROJETO BIOGRÁFICO	127
4.3.4.	MEMÓRIA E CONSCIÊNCIA	132
5.	E DO VERBO, A NARRATIVA	141
	REFERÊNCIAS	150

1. NO PRINCÍPIO, ERA O VERBO...

Porque sou humano e creio no divino da palavra, para mim é um oráculo a poesia! É meu tarô, meu baralho, meu tricô, minha reflexão, minha bruxa, meu caldeirão. Meu I ching, meu dicionário, meu cristal clarividente, meu búzio, meu copo com água, meu conselho, meu colo de avô a explicação ambulante de tudo que pulsa e arde. A poesia é síntese filosófica, fonte de sabedoria e bíblia, dos que, como eu, creem na eternidade do verbo, na ressurreição da tarde e na vida bela, amém!

(Elisa Lucinda, 2005).

Lendo-a descanso meus olhos, deito as angústias em camas de algodão doce. A poesia eterniza-me quando leio e quando escrevo, me aquece, me aconchega e me arde. Falaremos de poesia, meu oráculo, meu búzio? Falaremos de escrita, da eternidade do verbo de Elisa Lucinda – poetisa e atriz? Falaremos, falaremos também disso tudo, pois não há escrita sem poesia, assim como não há amor sem poesia, não há desejo sem poesia! E aqui o texto me veste e cada canto dele tem um verso, ora me aperta, ora me aquece. Ora me espinha, ora me acaricia. Mas me veste por inteira, me cobra, mas me cobre.

Quem se aproxima dessas palavras encontrará aqui uma história sem ponto final. Uma pesquisa do compreender, de um desejo sem vírgula de ser. Encontrará aqui mais interrogações que respostas. Escrevo o descortinar dessa pesquisa assim, com os ingredientes que a vida foi guardando em minha mala de gracejos, os ingredientes da vontade, os temperos do viver.

A motivação da pesquisa e o modo de fazer essa escrita, se dá por uma dupla contaminação: narrativas de vida e/ou de vidas, e a memória no processo de formação de professores. Para tratar dessas questões tomo meu próprio percurso formativo, assim como o percurso formativo de professoras de Educação Infantil participantes de um projeto de formação continuada do Município de Ibititá-BA, denominado APREEI, para as quais lanço as seguintes questões: *1. Como e em que momento de suas histórias de vida as professoras identificam eventos que determinam o encontro com a profissão docente? 2. Como o passado se retrata no presente da profissão docente? 3. Como professoras do Projeto APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil no Município de Ibititá-BA concebem seu percurso*

formativo? 4. Qual a motivação que faz com que essas professoras permaneçam exercendo a profissão de professores de Educação Infantil?

Como se trata de uma pesquisa na qual mobilizo a memória dos sujeitos envolvidos, e a concepção adotada compreende esse tipo de pesquisa como uma pesquisa formativa, a investigação é tecida de interrogações e compreensões sobre a contribuição da experiência da pesquisa de acionar a memória para o processo de formação dos sujeitos. A pertinência da problemática e dos objetivos deste trabalho inscreve-se no amplo movimento de investigação que concebe a abordagem bibliográfica como perspectiva epistemológica, em que a aprendizagem dos sujeitos emerge da narrativa de suas próprias experiências.

Essas problematizações me inquietam e me fazem dialogar com memoriais narrativos, numa escrita autobiográfica, e com as professoras oralmente, mediadas por um grupo focal. O intercâmbio entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional é a questão central da pesquisa-formação.

Em quaisquer textos escritos as experiências rabiscam, pintam, riscam o texto por inteiro, “toda escrita é, de uma maneira ou de outra autobiográfica ainda que não construa lembranças do autor [...] experiências existenciais atravessam inevitavelmente o seu texto” (LARROSA, 2006a, p. 186), e a experiência da poesia e das histórias contadas, lidas nas noites quase sem luz, nos dias nublados, atravessa o meu texto, sem licença, por isso minha própria narrativa é basilar para minha pesquisa.

Há muito a poesia e o encanto pelo narrar fazem parte da minha escrita, portanto, para eu ser inteira, esse trabalho será permeado por uma narrativa. Vou contar uma história atravessada de poesia, com pausas para os versos descansarem a memória e retomar o fio. Com pausas para descrever paisagens, geografias e histórias outras. É uma história cheia de histórias dentro, umas embrenhadas nas outras, personagens que se tocam, que tropeçam que viajam juntos, se despedem, reencontram.

1.2. A POESIA, AS HISTÓRIAS DE VIDA E A FORMAÇÃO.

Como se a formação de um poeta incluirá em si a história mesma da poesia, a cultura que tem sido dada para formar-se e transformar-se, as palavras de outrem com as que, inevitavelmente, deve misturar com as próprias palavras, o caráter irremediavelmente verbal e simbólico de todo esforço de rememoração e de autoconhecimento. [...] como se o autor a escrever, propusesse ler a si mesmo, ler no livro da memória, mas soubesse, ao mesmo tempo, que essa leitura que se converte em escrita e essa escrita que transforma-se em leitura está tecido de outros escrito, de outras leituras. (LARROSA, 2006a, p. 190)

Na noite em que li esse artigo de Larrosa *“Ensaio, diário, e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um ‘poema de formação’ de Andrés Sànches Robayna”* me vi sentada diante do autor, conversando com ele. Dialogamos por um bom tempo, e vi que era assim que eu desejava escrever, em prosa e verso, essa “dissertação”, cujo status formal pode estar sendo desvirtuado, mas cujo propósito acadêmico anunciado espero tenha alcançado. A história da poesia é mesmo minha história também, e no fio dela vou rememorando e alinhavando a formação de mim mesma. Não a poesia/poema texto, não a poesia palavra somente, mas a poesia silêncio, a poesia perfume, a poesia sabor, passos, mar, a poesia das coisas e das pessoas. A poesia das leituras diversas não só de versos. E como descobrir de quais outros escritos, quais outras leituras e experiências está tecido meu texto? Meu texto escrito, meu contexto?

No instante em que nasce em mim a inquietação e o desejo de compreender *como os professores tornam-se professores*, o que evoca nos professores o relato de seus próprios percursos, retorno para mim mesma: *como eu me tornei professora?* E perguntando ao tempo quem sou, perguntando ao tempo por quem sou, e porque sou, é como se me percebesse dissolvida na memória minha e de outros, com enchentes de informações singulares e coletivas, e Larrosa (2006a, p.199), em minha frente me diz que “o poeta somente pode abrir o livro da memória poeticamente. Por isso, a memória verbal do poeta tem aqui tanta ou mais importância que sua memória sensitiva. Ou melhor, uma é impossível sem a outra”,

daí que abrir minha memória poeticamente é condição primeira para o tempo me responder porque sou o que sou.

Sou uma professora, sou uma formadora de professores de educação infantil, mas sou mãe, sou filha, mulher, estudante, escritora/poetisa. Sou uma infinidade de outras que nem sei ainda. Na apresentação da obra “Vidas de professores” Nóvoa (2000, p. 9) cita Jennifer Nias: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. O professor é tecido de relações, e na composição entre o individual e o coletivo, sua história é feita de outras histórias, seu verbo é conjugado com outros verbos, no espaço e no tempo, na cultura e no contexto social em que se inscreve, com ritmos, atos e cadências próprios.

Embora não seja possível desvelar todos os porquês, a minha história de vida, os relatos de experiências e as histórias de vida dos professores abrem aqui uma porta para contar essa *história* de como eu sujeito/professor vou/vai me/se formando. É essa história individual e coletiva que carrega os indícios das ideias com as quais convivo, da forma como compreendo o mundo, e dos modos singulares de apropriação e elaboração do meu ser professor.

Para encontrar a mim mesma, e para compreender o que torna os professores os profissionais que são, e o que o relato de uma viagem provoca no viajante, encontro nas histórias de vida uma estrada possível, uma maneira de delimitar um caminho de investigação. Nesse caminho, encontro Nóvoa (2000, p.15), afirmando que “as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”, temas notadamente desprezados até a década de 1980, entram na pauta dos estudos como metodologia de pesquisa e formação a partir da obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – publicada em 1984. A insatisfação com as formas de conceber as ciências dos métodos experimentais e seus correlatos, traz a subjetividade reivindicada, tomando a narrativa da história de vida como eixo norteador. Essa discussão vem por em pauta não mais as certezas e estabilidades, mas a volubilidade, a fluidez, as incertezas, fazendo parte da expressão de interesses num âmbito geral para compreender a subjetividade dos sujeitos sociais.

Vejo aqui, diante das leituras, que esse mesmo movimento, de quebra de paradigma que acontece na educação, mobiliza estudos na área da História, da Antropologia e Sociologia. Embora se tratando de um método novo na área de educação, o método biográfico (termo utilizado para designar as variadas formas de estudo sobre histórias de vida), segundo Bueno (2002, p.16) “é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista”, que apesar de resultados reconhecidos na comunidade acadêmica, cede lugar nos anos seguinte à investigação empírica.

Situo aqui, nessa pesquisa, a narrativa como força da subjetividade dos sujeitos, e coloco ainda o desafio de compreender os saberes construídos na subjetividade como objeto de conhecimento científico. Como compreender as ressonâncias das multirreferências dos professores nos espaços educativos? De acordo com Ferrarotti (1988, p. 26) “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos”, e a expressão desses elementos está em nossa vida pessoal, e só o sujeito que vivencia é capaz de relatar.

Pineau (2006) também vem contribuir com minhas reflexões quando relata três momentos distintos que o autor chama de “sobrevôo contemporâneo” que se destacam na história do movimento das histórias de vida como campo de investigação em pesquisas científicas. O autor apresenta os anos de 1980 como o *período de eclosão* com a publicação da obra “*franco-quebequense Produire as vie: autoformation et autobiographie (Pineau, 1983)*”. De acordo com Pineau, essa obra compõe a primeira abordagem sistemática da pesquisa autobiográfica, e nela se constata que

[...] é necessário então mudar os modos de abordagem e as lentes conceituais para esclarecer esse resíduo que constitui o continente quase inexplorado da educação permanente em que cada pessoa produz sua vida. (PINEAU, 2006, p. 331)

O autor acrescenta que a obra teria ficado isolada se não tivesse sido acompanhada por um grupo de formação composto pelos pioneiros: Pierre Dominicé e Christine Josso – Universidade de Genebra; Guy de Villers – Universidade de Nova de Louvain; Bernandette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação de Professores (AFPA) da França; Gaston Pineau da Universidade de Montreal, assim como António Nòvoa e Matthias Finger da Universidade de Lisboa.

Num movimento mais próximo, geograficamente falando, encontro aqui no Brasil a pesquisadora Bueno (2002) que sinaliza o movimento dos embates teóricos, a busca de novos objetos de estudo e novos campos de investigação, em resistência aos modelos mais tradicionais no âmbito de diversas ciências humanas. De acordo com a autora,

O interesse pelos estudos dos aspectos subjetivos envolvidos na vida de atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área de educação [...] é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. (BUENO, 2002, p.14).

No percurso particular da educação, vimos eclodir então na década de 1980, juntamente, com o método autobiográfico, problemas¹ que determinam grande parte das dificuldades no uso do método, numa dinâmica de pesquisa que se constitui como “não ordinária”, fluida e subjetiva, alterando a maneira de compreender elementos como: sujeito, objetos, objetivos e meios.

De acordo com Nòvoa (2000, p.19), “as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes”, desse modo, naturalmente as histórias de vida como perspectiva metodológica sofreram/sofrem cerradas críticas, especialmente de correntes da psicologia e da sociologia. Críticas que não apagaram o “perigoso” sucesso da abordagem. Perigoso, pelo modismo que pode promover o surgimento

¹ Pineau (2006) cita cinco problemas isolados constituídos na crise de transição paradigmática estudados por alguns autores: problemas metodológicos; problemas socioinstitucionais, problemas de linguagem, problemas de temporalidade e problemas epistemológicos.

de “experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis” (NÓVOA, 2000, p.19).

Encontro nessa multiplicidade de saberes que somam os relatos de vida, a dificuldade de categorização dos estudos, a dificuldade de separar analiticamente, talvez porque não seja mesmo possível analisar, mas compreender as distintas histórias de vida e o fato de cada estudo ter uma configuração muito própria. São problemas que nascem da soma das diversas perspectivas, separadas por categorias e agrupadas numa matriz com nove modalidades de estudos específicos² apresentados por Nóvoa (2000) na obra “Vidas de Professores”.

Para fortalecer o ideal de juntar os trajetos como instância de produção de sentido, para compreender a biografia que evoca os gestos, os papéis, as relações, os silêncios e os dizeres, esse movimento “tomou inicialmente a forma de redes e depois de associações” (PINEAU, 2006. p. 334) que inauguraram os debates nos anos de 1990.

Josso (1999) narra minuciosamente os encontros que permitiram elaborar uma carta ética ou “carta de princípios” com objetos e objetivos, a *Associação Internationale des Histories de Vie em Formation – ASIHVIF*, criada em 1990-1991, definindo as relações entre profissionais (pesquisadores e formadores) e os autores sociais,

compondo um conjunto de princípios que traduzem, de um lado, a recusa à instrumentalização de nossos procedimentos e, de outro, o cuidado com a explicitação dos direitos e obrigações contratualmente estabelecidos em nossas ações de pesquisa-formação. (JOSSO, 1999, p.16)

² Objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação versus pessoa (do professor); Objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação versus práticas (dos professores); Objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação versus profissão (de professor); Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação versus pessoa (do professor); Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação versus práticas (dos professores); Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação versus profissão (de professor); Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor); Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professor); Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor).(NÓVOA, 2000)

A fala de Josso demonstra o cuidado dos pioneiros que compõem o grupo da associação em determinar princípios que orientam as investigações, assinalando um momento de sistematização de uma nova metodologia de pesquisa.

De acordo com Pineau (2006), os campos de trabalhos desenvolvidos pela associação, ao longo dos anos que seguiram até o ano de 2005 podem ser agrupados em quatro conjuntos específicos: a análise de práticas e grupos de formação; “a questão ‘do quem’ das histórias de vida, de si, de um indivíduo, de um coletivo, de um grupo específico”; a questão de qual vida? Abrindo a possibilidade de estudos de toda e qualquer idade da vida; e por fim a questão de como debater métodos, disciplinas e a transdisciplinaridade.

A ASIHVIF torna-se o centro de gravidade internacional dos estudos referentes às variadas formas de estudos das histórias de vida, instigando o surgimento de associações e redes nacionais e regionais em diversos países. Primeiro os suíços seguidos dos quebequenses e franceses.

O fascínio pelo singular, pela individualidade, pelo vivido, pelas histórias peculiares de sujeitos, que compartilham um contexto comum, a escola, contaminam outra geração de pesquisadores a partir do ano 2000, respondendo à mobilização de busca pelo lugar reivindicado da subjetividade.

No início do ano 2000, viu-se o aparecimento do primeiro diploma universitário com as histórias de vida, o DUHIVF (Nantes, 2000) e as primeiras revistas – *Chemins de formation au fil du temps* (Nantes, 2000). Uma nova coleção apareceu em Paris: *L'écriture de La vie* (2004). (PINEAU, 2006, p.336).

Enquanto as publicações em diversos países se proliferam, sacudidas pela perspectiva de um novo caminho de investigação, no Brasil destacam-se, no campo da abordagem biográfica como perspectiva de formação de professores, Bueno, Catani, Sousa e Souza, sob coordenação de Nóvoa (1992).

O caminho histórico que percorre aponta a gênese de uma corrente que tem como centro não somente a pesquisa, não simplesmente técnicas e abordagens metodológicas, esse “sobrevoo contemporâneo” de produções e instituições

inscreve-se como pesquisa-formação no cenário das experiências vividas, nas biografias/autobiografias de professores como uma “teoria da formação de adultos” (DOMINICÉ, 2006 p.447) pondo em causa o próprio sentido da vida, do cotidiano, do sujeito.

1.3. O CONHECIMENTO DE SI E UMA TEORIA DA FORMAÇÃO DO ADULTO

Narrativas formativas, narrativas sobre formação, de sujeitos com uma multiplicidade de conhecimentos a tomarem o cenário da consciência. Não falo dos sujeitos de maneira geral, mas do sujeito *adulto* com longas histórias para relembrar.

Quem é o professor diante de mim ali em um curso de formação inicial? De formação continuada? Numa reunião pedagógica? Quem é a pessoa sentada nesse grupo, nesse curso de extensão? Seminário, congresso, encontro, conferência e em diversas outras circunstâncias em que nos encontramos em formação? Porque pensa desse ou daquele jeito? Que roupas leva na mala da escrita? De que leituras ou não leituras veste seu texto, sua fala, sua profissão?

As perguntas que trago sublinham uma atividade que empreende explorar os viajantes, explorar os percursos, as paradas, vasculhar as malas, relembrar sonhos, contar risos e cicatrizes. Compreende ir além do momento atual (sala de aula, alunos, escola, colegas, pais, materiais, teorias, práticas...), mas ainda, compreender o caminho que o orientou, que condensou a pessoa/professor que é.

As novas condições de existências dão uma nova configuração às biografias dos sujeitos. A projeção de um porvir, a teleologia da existência, pensar linearmente, definindo o que pode acontecer torna-se cada vez mais improvável. É tempo de incertezas, de fluidez, de volubilidade dos aconteceres.

Recorro a Dominicé (2006, p.347) para dizer que “a vida toma sua forma em parte no vazio e a biografia se elabora, em consequência, principalmente do incerto”. O sentido da história de vida de cada sujeito tem, portanto, consequência evidente na formação do adulto, a forma como delineou o encontro com os saberes, os valores,

as relações, a harmonia e desestruturação da existência em momentos determinantes no curso da vida.

Quando recorro à história de vida, venho em tese por em pauta os saberes escolares ou não, certificados como significativos. Os saberes que de fato permanecem interligados entre si na linha invisível do conhecimento, situado nas experiências do sujeito. De acordo com Josso (2006) essas experiências vividas são formativas na medida em que o indivíduo se encontra situando, explicitando o que foi aprendido, e acrescenta,

O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (JOSSO, 2006, p.235)

Essas situações e acontecimentos que experiencio, principalmente, quando recorro à profissionalização, são cada vez menos lineares. Dominicé (2006) alerta que o contrário do que acontecia há décadas, quando a formação escolar sequenciada culminava numa estabilidade profissional garantida, hoje “a vida profissional, principalmente, não leva mais a mesma estruturação da existência” (DOMINICÉ, 2006, p.347). Os desarranjos, instabilidades, os inevitáveis reajustes, as mudanças bruscas de profissão vão dando à formação do adulto uma sequência de acontecimentos imprevisíveis e conseqüentemente um percurso biográfico perturbado com elementos formativos, que precisam ser captados subjetivamente. Assim “o adulto parece ter perdido suas marcas, aquelas que assegurariam sua complexa identidade, familiar, escolar, profissional e ideológica; sem ideais bem definidos, doravante, ele estará só frente a si próprio” (BOUTINET *apud* DOMINICÉ, 2006, p.347), em contrapartida, precisa descobrir seu percurso mais pessoal, identificando e aprendendo com as incertezas, compreendendo no descortinar dos acontecimentos os elementos formativos.

Recorrer às histórias de vida desencadeia a ideia de que os saberes construídos pelos adultos, nos caminhos escolhidos por eles, se tornam objeto de estudo não só do formador ou do pesquisador, mas do próprio sujeito. O que se faz necessário é não hierarquizar os saberes, valorando mais ou menos a partir da fonte, para que

eles descubram que podem por em pauta tudo o que sabem. Descobrirem que tem à disposição “recursos que facilitam a aprendizagem, que podem efetuar ‘transferências’ de experiências passadas para situações presentes, enquanto outras devem ser colocadas de lado” (JOSSO, 2004, p.236), e esse talvez seja um dos grandes desafios, transferir aprendizagens, renovando-as, atualizando-as.

As aprendizagens podem ser nos contextos de formação pensados aqui, intencionais ou não, mas a forma como elas acontecem não acompanham a linearidade de objetivos estáticos delimitados. Aprendizagens nascidas do cotidiano como gestos, comportamentos, fazeres específicos, valores, são naturalmente aprendizagens que acontecem no plano do não-consciente. Pensar sobre essas aprendizagens, falar sobre as estratégias que aprendo para resolver determinada questão, escrever sobre a forma como sinto, racionalizo, reflito em situações específicas é conscientizar e tornar formativo e passível de transferência esses saberes. Dessa forma, a escrita, o recordar e a reflexão fazem parte do fio dessa pesquisa, é dar status às aprendizagens fluidas e voláteis nascidas no cotidiano.

Como me lembra Dominicé (2006) os diplomas não são mais a chave que abre as portas para os postos de trabalho. A formação escolar, não é, portanto, garantia de sucesso profissional. Pode facilitar a entrada, mas não é garantia de permanência.

Confronto-me então com a seguinte questão. Apesar de me deparar na pesquisa com uma instabilidade no âmbito do projeto biográfico que se generaliza, os trajetos são próprios e especificamente singulares, não sendo, portanto, possível, como afirma Moita (2006) generalizar conclusões, pois as histórias são fluidas e imprevisíveis, histórias de indivíduos que conferem relações e aprendizagens absolutamente díspares enredadas através de uma narrativa.

A palavra narrativa vem do latim *narrare* que tem como significado expor, contar, relatar. E como me esclarece Soligo e Prado (2005) esse sentido aproxima do que os gregos chamavam de *épikos* – poema, e que, portanto, conta uma história, uma narrativa e pode ser recitado. Narrar tem essa relação com o encanto metafórico da poesia, com o jogo de palavras, com o mistério, com o secreto, com o “ainda não dito” e agora revelado.

Tenho uma relação e um encanto com as metáforas, com o sensível, e nasce desse lugar o desejo de desenvolver o texto da dissertação com uma escrita aninhada em uma narrativa pelo fio da poesia. Buscar a poesia clandestina das aprendizagens cotidianas das vidas das professoras, aprendizagens nem sempre escolares. Um aprender a ser professor pelo veio do não oficial, do quase sempre não reconhecido, mas que faz o tecido dessas histórias. Nessas minhas palavras linhas, nesse meu texto tecido, muitas vezes sobram fios, falta agulha, o tear parece quebrado, mas vou encontrando o caminho, misturando as linhas e tecendo compreensões que, nesse começo de mergulho na investigação, emergem em interpretações da minha própria história de vida, continuam alinhavando estudos sobre memórias e culminam em análises de falas escritas e orais das professoras participantes da pesquisa.

1.4. NARRATIVAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA COMO HORIZONTE METODOLÓGICO

Caminhar para onde? Como saber que sapatos usar? Caminhar para compreender, narrar, relatar, já que me dispus a estudar o processo formativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa através de suas memórias e histórias de vida. A pesquisa se faz num caminho de possibilidades e significados múltiplos, pois,

Tive um chão (mas já faz tempo)
 todo feito de certezas
 tão duras como lajedos.
 Agora (o tempo é que fez)
 tenho um caminho de barro
 umedecido de dúvidas.
 Mas nele (devagar vou) [...]

(Thiago de Mello, As ensinanças da dúvida, 1981)

Vou pelo caminho da fenomenologia calçada dos estudos dos projetos biográficos das professoras, através de memoriais e da investigação sobre as experiências formativas por meio de grupo focal.

Em que momento paro para observar uma história se fazendo, ou paro para sentir, vivenciar o prazer de ouvir uma narrativa, de uma história sendo dita? Diariamente, as histórias são contadas e ouvidas e a pesquisa através de história de vida vem me oportunizar investigar histórias composta por diversos personagens, entrar em suas vidas, ler suas vidas, observá-las com uma proximidade que precisa ser autorizada, com um desvendar que precisa ser conquistado e com o prazer natural do “bom gosto, o gosto eleito que tem sempre algo de deliberado e buscado, não inteiramente certo de sua compreensão” (NIETZSCHE, 1999, p. 106), o gosto bom presente no encontro com o objeto da pesquisa.

A decisão sobre o uso das histórias de vida como metodologia de pesquisa está pautada no problema de pesquisa, naquilo que eu como pesquisadora quero saber, está pautada no desejo da descoberta. Está pautada no desejo de traçar um diálogo entre a formação do adulto, a memória, e sua história de vida, para investigar como os eventos do presente da profissão de professor evidenciam as itinerâncias do passado experienciado. Nessa modalidade de investigação “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p.113), possibilitando vislumbrar aspectos das referências dos sujeitos no cotidiano do contexto pesquisado. Acrescenta-se a isso o fato de não ser um esquema teórico fechado, limitador das interpretações, possibilitando novas descobertas e iluminando múltiplos enfoques e dimensões.

Se o desconhecido causa medo a alguns, a outros pode ser exatamente a mola condutora do desejo, o elemento impulsionador do caminhar. Caminho nessa pesquisa em direção a uma história a ser contada, e os passos são de apreciação de histórias de vida, no qual o fio condutor são minhas próprias itinerâncias, e as itinerâncias de cada docente sujeito da investigação, de como nós professoras nos formamos. A tarefa da pesquisadora aqui se faz com o sentir-se à vontade frente ao

incerto, ao desafio do impreciso. Fico, portanto, diante do inusitado, desnudo máximo quanto posso de minhas crenças, conceitos, preconceitos e verdades, para enfim, abarcar a palavra do outro. E adentrar na palavra do outro, desvelando símbolos, cotidianos e contextos. E para compreender essas relações é preciso “lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Compreender, relatar, transformar em texto uma história de vida, materializa o objeto vivo, volátil, volúvel, ali no texto escrito, mas é por outro lado a percepção de outras tantas opacidades a serem investigadas ou não, compreendidas ou não.

Abrir-me ao fenômeno é me possibilitar como pesquisadora a desocultação do vivido no âmbito estudado; é entender a história do fazer-se professora em movimento, algo que, segundo Macedo (2006), a fenomenologia hermenêutica não pode perder de vista. Ainda segundo o mesmo autor, o pesquisador fenomenológico está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, dirige-se para o mundo vivenciado desses sujeitos.

Neste íterim, fui a caminho da particularidade do estudo da história de vida, tendo o memorial como instrumento indispensável à compreensão do senso histórico consciente, que desencadeia o remexer das memórias de como se delineou a formação docente dos sujeitos participantes da pesquisa.

Coerente com esta perspectiva subjetiva do conhecimento, encontro na fenomenologia uma postura de compreensão do objeto pesquisado. Não há aqui uma pretensão iluminista do desvendar absoluto da verdade, mas desenvolver e exercitar o pensar fenomenológico, exercitar o filosofar e conceber como sendo uma análise da consciência e sua intencionalidade. Assim, o pesquisador já possui uma pré-compreensão daquilo que vai interpretar. De acordo com Sokolowski (2004) a presença e a ausência, estruturas da fenomenologia, têm como correlatos objetivos

“intenções cheias e vazias”. A pesquisa se iniciou com as intenções vazias. Aquilo que imaginei o que fosse o fenômeno, como o penso, minha pré-compreensão. Na pesquisa, o fenômeno é gradualmente manifestado para nós, e as intenções vazias tornam-se cheias de intenções do que se manifesta “o que leva algum tempo para se desdobrar” (SOKOLOWSKI, 2004 p.42) em compreensão e conhecimento, o tempo da maturação dos pensamentos.

A escolha pelo estudo autobiográfico e biográfico, contida na abordagem mais geral de histórias de vida, para compreender as relações entre o percurso de vida profissional singular e o mais global de formação pessoal dos professores e o meu próprio, se dá pela incontestável pertinência ao objeto de pesquisa.

Nóvoa (2000) aponta a insatisfação com as metodologias vigentes e a necessidade de renovação dos modos de conhecimento científico, como uma das evidências para emergir estudos que “pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, a vivência face ao inusitado” (NÓVOA, 2000, p.18).

Nessa minha investigação, a história é o contexto e a memória é o registro. Como compreender os saberes abstraídos nos espaços não escolares se não delineando a história de vida? Só uma história de vida permite identificar um conhecimento que se situa no encontro de vários saberes. Só uma história de vida me permite compreender como o sujeito dá vida aos seus conhecimentos, mobiliza suas energias, seus valores. Esse olhar múltiplo sobre o sujeito é uma difícil tarefa que se coaduna numa “equação” entre as dimensões profissionais e as dimensões da pessoa, como afirma Nóvoa (2000, p.25)

percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.

Talvez fosse mais cômodo, mais simples e de mais fácil análise separar o sentir do racionalizar para chegar nessa fotografia multifacetada que compõe o sujeito. Mas, seria também utopia a dicotomia entre razão e sentimento, membros de uma mesma mistura, e pela memória, juntam-se no mesmo homem, na mesma consciência, e se manifestam na identidade do sujeito.

Cabe ressaltar dois pressupostos que balizam a pesquisa. Primeiro é que, sendo o sujeito da pesquisa a maior fonte de formação e informação, e considerando os processos pelos quais acontece a formação do adulto, a fala do interlocutor é a matéria prima para a investigação. Em segundo lugar, o quadro interpretativo das histórias de vida exclui formulações de hipóteses, não há o que testar, “a voz do professor” no material colhido é para ser ordenado e compreendido, não traduzido, alterado, desnaturalizado.

Usar as biografias e autobiografias, para compreender as referências evidenciadas nos diálogos cotidianos faz da “abordagem biográfica [...] mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração” (MOITA, 2000, p 117).

Repleta de cenários formativos, a pesquisa é uma peça, na qual atuo com todos os imprevistos que o cotidiano me oferece. Personagens novos que surgem, cenas novas para atuar, aprendizagens diversas, e para contemplar os cenários e o objetivo da pesquisa, foram determinantes alguns atos específicos:

Usar minha própria memória como um primeiro ato de análise, interpretação e compreensão de dados;

Estudar a memória, seus meandros e aspectos ligados à formação. Foi necessário um mergulho no berço da filosofia, adentrar na mitologia grega, nas narrativas fabulosas, visitar filósofos da antiguidade, sentar com eles, pensar com eles, debater tocando as memórias, tocando o relembrar, caminhando de mãos dadas com o esquecimento. Mergulhar, refletir e compreender a memória pura/conhecimento, memória/afeto, a memória seleção, a relação entre memória e imagem, buscando a contribuição da mitologia para dissertar sobre a relação entre memória e formação.

Num movimento de narrativa dupla (escrita e oral), os sujeitos da pesquisa tanto disponibilizam os memoriais para a leitura, como participam de um grupo focal. Esse foi o ato no qual os cenários principais foram os memoriais e o grupo focal, momento de ouvir as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, falas das professoras participantes do Projeto de Formação APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil (Município de Ibititá-BA), e realizar a segunda seção de análise, interpretação, compreensão de dados. Vale ressaltar que o APREEI é tomado aqui como campo específico no qual atuam os sujeitos da investigação, grupo com características tecidas pelo fio das narrativas do exercício da profissão.

Com essas duas ferramentas no caminho: memoriais e o grupo focal, compreendo nessas narrativas que a escrita, também considerada como memória artificial, não é de fato exercício da memória, mas do rememorar. Aqui o objeto da investigação da pesquisa não é só a memória, mas emerge no saber que ela oferece, é para despertar através do rememorar que a escrita e a oralidade estão a serviço.

Realizei uma extensa viagem pelos memoriais das professoras participantes da pesquisa, caminhei por lugares da infância e encontrei as meninas que se tornaram professoras, suas brincadeiras, suas escolas, suas professoras, seus familiares, suas preferências, medos e sonhos. E para contemplar o encontro com o caminho que as levou à profissão de professora, encontro com as memórias de um passado prenhe do ser professor, o encontro com o que há de intercâmbio entre presente e passado, estabelecendo um diálogo num grupo focal.

O grupo Focal foi o momento de socialização e tematização das apreensões das histórias de vidas lidas e ouvidas. Esse instante do caminho foi o momento do diálogo coletivo, cada um com seu leme, cada um precisou enfrentar o medo de se expor, e a pouca prática no uso da fala em público, é preciso, contudo, compreender e interpretar os recuos, esquecimentos, desvios e silêncios, a presença e a ausência.

E para reunir compreensões me debruço sobre as janelas das dúvidas olhando um horizonte de possibilidades, buscando ali diante de mim que outras histórias, que outras pesquisas, que outros pesquisadores poderiam me somar olhares. E as dúvidas floridas, bonitas, instigantes, plantadas em meu jardim, me fazem olhar pela janela: como fazer a análise das falas, dos dados que eu tenho em mãos? Como falar do outro a partir de mim mesma? Como identificar a formação profissional numa narrativa de uma abordagem biográfica onde o interesse recai sobre as relações pessoais? E encontrei um caminho possível de interpretações a partir de mim mesma, minhas leituras e referências outras.

1.3.1. O Lócus da Pesquisa

As páginas que se seguem descortinam a pesquisa realizada com 06 (seis) professoras de Educação Infantil, membros de um grupo de formação continuada do Projeto APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil.

O Projeto APREEI (Aprender e Ensinar na Educação Infantil), projeto de formação de professores de Educação Infantil oferece formação continuada aos professores efetivos da rede municipal de Ibititá-BA, promovendo “um ver” o outro, mas também “um ver-se” a distância, perceber-se em seu próprio caminho, e caminhar para si.

O projeto de formação nasce de um casamento múltiplo entre inquietações, necessidades, certezas e incertezas. Uma polissemia dos sentidos, eventos e compromissos que se formaram com o propósito de atender a todos os alunos e professores de Educação Infantil³ da Rede Municipal de Ensino de Ibititá-BA, através de uma formação contínua e da elaboração de materiais didáticos pelos próprios

³ O Projeto APREEI, iniciado em fevereiro de 2008, contemplava todos os professores de Educação Infantil que por sua vez estava incluído o grupo de professores que atuam na alfabetização. Mesmo com a adoção do Ensino Fundamental de 09 anos em 2009, os professores da alfabetização, o então primeiro ano, permaneceram na formação do APREEI até meados de 2011.

atores do processo, professores em ação articulados pelos interesses e envolvimento dos alunos e da comunidade.

A organização da formação é orientada pelas necessidades dos (as) professores(as), regida pela complexidade enfrentada na prática e de um cuidado específico com o cotidiano do fazer pedagógico.

No Projeto a formação não se finda, como não se finda em nenhum espaço, há instantes/intervalos de pausa para ‘o repensar’, para cuidar do sentir e sentir o construído, perceber os objetivos alcançados. “Assim, sentem todos os artistas e seres de “obras” [...] sempre crêem, a cada período de sua vida – que é fechado por uma obra – ter alcançado o objetivo dela” (NIETZSCHE, 1999, p. 279). Mas, a obra final não tem data. Sem estabelecer o término das atividades formativas, esses professores e professoras se encontraram em 2011, no seu quarto ano de atividade no Projeto de Formação, com algumas conquistas, dentre elas a elaboração e (re) elaboração de módulos para uso dos alunos nos quais a organização dos conteúdos selecionados se deu a partir de diagnóstico sobre níveis de aprendizagem, contexto cultural e saberes diversos, com sequências didáticas orientadas por temas geradores.

Intenta-se neste Projeto, através dos temas geradores elaborados pelos professores “a possibilidade de articular no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil [...] bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade” (KRAMER, 2006. p. 50), e os interesses das crianças.

O Objetivo Geral do Projeto APREEI é, conforme documentado na Secretaria Municipal de Educação- Município de Ibititá-BA, promover a formação continuada de professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino para favorecer a aprendizagem significativa dos alunos de forma condizente com a comunidade de

pertencimento, integrando a produção reflexiva de atividades significativas, bem como a reflexão sobre a prática.

O Projeto apresenta como norteadores para um caminhar desconhecido e por certo, sempre passível de surpresas os seguintes horizontes: desenvolver um material didático-pedagógico que balize a prática do professor de Educação Infantil e Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Ibititá-BA. No decorrer da elaboração do material, que este seja encaminhado de uma forma que possibilite a reflexão e a ampliação da proposta para uma formação tecida de um cotidiano, coerente com as histórias de vida de professores e alunos, com as seguintes atividades:

- Mensurar através do registro reflexivo a qualidade das atividades, e os caminhos percorridos na experiência do professor para realizá-las com os alunos;
- Montar ao final do primeiro ano da experiência, módulos de Educação Infantil e Primeiro Ano do Ensino Fundamental; (Obs.: material publicado, sendo utilizado em toda a rede);
- Fortalecer a formação contínua dos professores desse segmento a partir do debate sobre os saberes da experiência e outras demandas que forem surgindo.

O Projeto se encontra no momento da pesquisa (2011) com 35 (trinta e cinco) professores envolvidos, compreendo que encontrar na voz destes os caminhos pelos quais se tornaram professores bem como os caminhos de partidas e chegadas em suas práticas, é um elemento formador para o leitor, para a pesquisadora e para todos os envolvidos na pesquisa.

O registro reflexivo ou memória da atividade pedagógica é um instrumento utilizado pelo grupo em que cada professor expõe, em forma de narrativas, suas experiências especialmente de sala de aula, sistematizando procedimentos e estratégias utilizadas, falas dos alunos, reflexões etc. O uso do registro reflexivo das aulas, que

são semanais nesse Projeto, torna-se instrumento colaborador para a formação dos professores, mas não será objeto da pesquisa. Outro registro solicitado no grupo é a elaboração de memorial que a maioria dos professores já havia construído durante a graduação em pedagogia⁴ e realizaram uma complementação, utilizando-o como instrumento formativo no grupo, e como elemento de análise na pesquisa.

A escrita me permite ao mesmo tempo distanciamento e aproximação, me permite olhar de longe minha própria prática, que pode ser de contemplação e prazer e pode ser de dor “esse mal penetrante e acariciador” (SARTRE, 1997, p.442). Esse mesmo distanciamento aproxima os professores da tomada de consciência. A reflexão gerada pelos memoriais é como ouvir uma história que requer tempo, espaço, distâncias e rupturas para a imagem ir se formando, e as antecipações irem sendo checadas e organizadas, é a reflexão que constitui a projeção em si mesma que, ainda segundo Sartre (1997, p.443) “para a reflexão organizadora, as breves tréguas fazem parte [...] tal como os silêncios fazem parte da música”. Se é importante para nossos alunos a prática da escrita, não menos é para nós professores, uma vez considerando que esse é um dos nossos mais importantes instrumentos de trabalho.

A narrativa escrita dá testemunho, implícita ou explicitamente, de um impacto formador desta pluralidade de contextos culturais como traços das nossas pertencas de fato ou eletivas que nos permite identificar-nos tanto na aceitação como na recusa. (JOSSO, 2004, p. 198).

A vida é outra voz do sujeito, outro tom, outra cor, outro timbre. As lembranças, o conjunto de fazeres pelo caminho que percorreu entrecortado de sentidos e representações, um encontro consigo mesmo, com outro tempo, outro espaço um encontro com descobertas e obscuridades.

“Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma” MOITA (2000, p. 16), e para conhecer a singularidade do tornar-se professor, para conhecer a porosidade de alguns caminhos percorridos,

⁴ Curso realizado pelo Programa UNEB 2000, através da Universidade do Estado da Bahia.

convido o leitor a conhecer as minhas próprias itinerâncias, um estudo basilar sobre memórias, e as seis personagens dessa pesquisa, suas peculiaridades pessoais e profissionais.

2. MEMÓRIAS E ITINERÂNCIAS: UM PERCURSO SINGULAR DE ENCONTRO À PROFISSÃO DE PROFESSORA

Diante da explosão dos pontos de referência, mas também dessa errância de percursos entregues à aventura individual, toda busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico. (DOMINICÉ, 2008)

É em minha biografia que vou buscando sentido para os saberes construídos, é no contar da minha história, é na narrativa, que confiro papéis aos personagens da minha vida, e então, busco uma tomada de consciência sobre os valores e a importância de momentos vividos que estão guardados em mim. É aqui, que procuro entender procuro entrelaçar, tecer a trama da itinerância, a partir de acontecimentos que foram me fazendo, me formando, pois a narrativa tem o poder de descortinar a vida, compondo uma totalidade significativa de cada evento que nossa memória evoca, cada lugar, cada pessoa. Essa é a escrita de mim, e por isso é ímpar, singular e ao mesmo tempo plural. Singular porque nenhuma história será igual à minha e plural porque “situada numa interlocução, a escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesma da relação com o outro” (DOMINICÉ, 2008, prefácio), envolve os outros personagens e se escreve diante de situações sócio-históricas de uma época, de um lugar, de uma cultura a qual pertença.

2.1. UMA ÉPOCA, UM LUGAR, UMA CULTURA...

Na madrugada de uma quinta-feira, uma parteira protelava meu nascimento, minha mãe acostumada a levar queda de jegue, a apanhar da própria mãe, pensava que a dor de parto que sentia não era suficiente. Eu era a primeira filha de um casal jovem, entre 20 e 21 anos de idade. Essa cena se passa num povoado chamado Lajedão, localizado no município de Ibititá-BA no dia 10 de agosto de 1978. Era preciso então um carro para deslocá-la até a cidade de Irecê-BA, onde encontrariam um médico. Eu comecei a nascer no caminho. Minha mãe fora levada ao médico na carroceria de um carro sob um colchão, nasci junto com o sol, retirada a fórceps no Hospital Municipal de Irecê-Ba.

A cultura dessa comunidade diz que o umbigo da criança deve ser enterrado no quintal da casa da família para que ela sempre retorne aos seus, e os dentes da criança, ao serem extraídos, devem ser jogados em cima da casa, para que nasçam outros bons, e assim foi feito. Fui criada ali, entre aquele povoado e outro próximo, Recife do Lino, onde moravam meus avós paternos, onde estudei os primeiros anos e aprendi as primeiras letras.

“O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias” (MOMBERGER, 2008, p.35) e é através delas que vou recorrendo às palavras, imagens, símbolos que perfazem meu caminho. É assim que começa minha história, e contá-la é elemento indispensável para compreender quem sou, como compreendo o mundo e como me expresso nele.

Retomo a uma questão inicial. *O que aconteceu em meu percurso formativo que me permite pensar o que penso hoje, desejar o que desejo hoje, ver as coisas como vejo hoje?* Assim, para a reconstituição dos significados sirvo-me de minha própria biografia, de minhas experiências de vida, dos sucessivos acontecimentos que emergem em minha memória e se constituem como princípio referencial da pesquisa.

A personalização das narrativas são sempre sagradas, ou por nos trazerem mitos arcaicos, relatando fatos que teriam ocorrido em tempos remotos, que tentam explicar a origem das coisas que visualizamos, ou por nos trazer à memória os acontecimentos que traduzem a origem das coisas internas, enraizadas em nós. São as nossas referências múltiplas, nossas leituras, conquistas, vivências.

Josso (2004) nos anuncia que falar das próprias experiências formadoras é contar a si mesmo a própria história. Seria, pois, narrar para compreender a liquidez das

experiências e as itinerâncias do vivido, o aglomerado de vivências socioculturais e pessoais, que numa intensidade particular se impõem à nossa consciência.

Também Josso (2004) classifica as experiências como as experiências tidas, as experiências feitas e as experiências pensadas, que se distinguem concomitantemente como acontecimentos significativos sem tê-los provocado; as vivências e acontecimentos que nós provocamos; e as experiências pensadas seriam tanto aquelas que tivemos sem ‘procurar’, quanto as que nós criamos. Ainda de acordo com Josso (2004, p.39.) o movimento de construir uma narrativa “exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida”.

Narrar meu experienciar formativo traz o alargamento do campo da consciência, o refazer de sentidos e uma abertura para mim mesma, para o outro e para o meio. Traz o compreender dos aconteceres inscritos, escritos e rabiscados nas linhas desconexas e rizomáticas das possibilidades múltiplas concebidas em meus caminhos e descaminhos.

2.1.1. Minha Infância: Leitura e escrita na escola....histórias contadas

Minha relação com a escola, em especial com a leitura e a escrita não foi totalmente uma relação de amor ou paixão, foi sim de muito suor, de dúvidas e escolhas, mas foi também de alegrias. Minha relação com a escrita é minha relação de primeiro encontro com o lápis, de primeiro abraço com o caderno de encontro ao peito em direção à escola. Meus cadernos eram meio sujos da terra da zona rural, e meus lápis como diz o poeta Jessier Quirino, eram “curtos feito coice de preá”, mal dava para fazer a ponta.

A escola veio na hora certa. E tomou o futuro pela mão. Ler, escrever, contar... no começo ela sentiu um entusiasmo verdadeiro. Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico!

Mamãe, por exemplo, mamãe, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três pontezinhas, outros redondos e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: mamãe. Como se recuperar desse deslumbramento? (DANIEL PENNAC, 1993 p. 12)

Aqui vou catando experiências e saberes, no meio do caminho encontro minha infância inquieta olhando para mim e me dizendo o que realmente sou. Minha primeira professora chamava-se Mariazinha. Cabelos longos e pretos, meio encaracolados, um caminhar manso e descansado, uma voz que parecia rir mais do que falar, e eu achava que ela ria de mim. Carinhosa e irônica, todos a chamavam de Tia Zinha. Sentávamos em cadeiras do tipo 14 bis, dois alunos em uma. Tínhamos idades variadas, era uma turma multisseriada e os maiores ajudavam os menores quando não acabavam fazendo uns pelos outros. Seria mesmo estratégia de trabalho em dupla, ou era opção de recurso mobiliário? E eu, quem era nesse espaço? Tento recordar como eu me manifestava! O que eu era? O que eu queria ser?

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer?
 Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade, 1999)

Assim como Drummond, queria saber o que eu iria ser quando crescesse, e eu já não era? Será que eu também desisti de ser para ser?

De acordo com Heidegger (1996 p. 29) “a impossibilidade de se definir o ser não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isso a exige”. E acrescenta que para compreender o sentido do ser nos apoiamos nas possibilidades que o ser projeta na presença. A compreensão do ser estaria, contudo, no poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser.

Queria ser só uma menina que tivesse uma professora que contasse histórias e a professora queria que eu fosse uma menina que aprendesse a ler e escrever. Por hora bastava! A infância contém nela mesma sua completude e possibilidades, e eu pude ser: ouvia histórias diariamente! E a formação ia se fazendo, a apropriação de uma professora em mim, de uma contadora de história. De acordo com Paswels (apud ABRAMOVICK 2004, p 24) “quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente como história. Mas existe uma orelha atrás da orelha que conserva o significado do conto e o revela muito mais tarde”. Nas possibilidades que capturo do meu ser hoje vejo os contos se revelando, o jeito como as pessoas me contavam história e como esses tantos jeitos vieram comigo, dançando comigo, brincando comigo, deflagrando emoções numa atividade fundante que provocou o meu ser para ser. De acordo com Gadamer (apud SÁ, 2010, p.46) “tudo que nela [a formação] assimila, nela desabrocha” e acrescenta “antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado”.

O período que se passa aqui reflete os anos de 1983 e 1984, estava entre 05 e 06 anos de idade. Nesse tempo aprendi a ler e escrever, mas ainda não tinha despertado o porquê de tanto esforço. Gostava do caderno novo, dos lápis, borracha, livros, da professora, dos colegas, mas não de escrever. Minha mãe incansável pegava em minha mão para eu escrever “mãozinha dura!”, dizia ela.

Era o princípio da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro, pegar na mão para ajudar a criança a escrever já era visto como uma prática que não promovia a autonomia. Até então, todos os estudos, voltados para o ensino da leitura e da escrita se pautavam no “como ensinar” e, conseqüentemente, na figura do professor; a partir das pesquisas realizadas pela pesquisadora argentina, um novo paradigma vem postar no palco da educação a criança e a aprendizagem. A Psicogênese da Língua Escrita apresenta uma nova configuração de como pensar a metodologia do ensino da lectoescrita, com um pensamento basilar: por trás do olho que vê e da mão que escreve, existe um cérebro que pensa e por isso aprende.

Não tenho a dimensão de até que ponto a divulgação dessas pesquisas interferiram na forma de ensinar da minha professora da educação infantil e alfabetização. As turmas ainda tinham a denominação de Jardins de Infância⁵, sendo distribuídos em Jardim I, Jardim II e Jardim III, equivalendo ao atendimento às crianças de 03, 04 e 05 anos. No caso da turma em que eu estudava a denominação era só Jardim, já que era uma turma com crianças de várias idades, contudo, a grande maioria das turmas de Educação Infantil já tinha a denominação de *prontidão*, tendo por base o parecer que passou a reger esse segmento a partir de 1975. O parecer mencionado determina legalmente qual a função desse segmento.

A função que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, sendo emergencial, se concentra na criança de seis e sete anos que, não trazendo maturidade para a escolarização de primeiro grau seria preparada pela **prontidão**. (Coleção PROINFANTIL Unidade 1. 2005, p.25)

Portanto, na década de 1980, essa denominação já estaria em voga e as turmas de Educação Infantil deveriam se chamar *prontidão*. Não há nas ideias correntes um

⁵ Conforme SARAT (2001) O jardim de infância foi criado por Froebel em 1840 e se espalhou pelo mundo como experiência inovadora, no curso das transformações que se impunha no período, e passou a ser modelo de civilidade e progresso, especialmente para as nações que o adotavam a tentativa de iniciar cedo a formação e a educação de suas crianças.

sentido próprio para Educação Infantil, aparece com o objetivo de suprir as carências das crianças e alcançar uma maturidade, preparando-as para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Esses ideais lançaram nas escolas baterias de exercícios para o desenvolvimento da coordenação motora, atividades de cobrir, de ligar, de colagem, de memorização e repetição.

A minha turma de Educação Infantil continuava a ser denominada por Jardim de Infância, mas nossas atividades eram orientadas pelo parecer de 1975: cobrir letras até o final da página, ligar o patinho à lagoa, repetir o nome até terminar as linhas da página.

Em uma memória da infância está composto aconteceres em sala de aula, a postura de uma professora, as atividades realizadas, as relações com os colegas e, conseqüentemente, o tempo e a memória daquele povoado, daquela cidade, daquele estado e daquele país, pois é “principalmente nas narrativas que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade” (RICOUER, 2007, p.108).

Ricoeur afirma ainda que a memória é radicalmente singular, enquanto que as lembranças não são só minhas, são de todos que viveram naquela época, lugar e cultura.

A novidade dessa descoberta-criação é realçada pelo contraste com a problemática grega, e depois latina, do indivíduo e da polis, que primeiro ocupou o lugar que será progressivamente partilhado entre a filosofia política e a dialética da memória desdobrada. (RICOEUR, 2007, p.108)

Minha memória desdobrada, a ressonância do que lembro traz também as lembranças e ressonâncias de uma época, de uma comunidade, de um país, “ao mesmo tempo toda a tradição do olhar interior se constrói como um impasse rumo à

memória coletiva” (RICOUER, 2007, p.108), assim a memória se configura numa dupla análise inseparável entre um eu e um nós.

Vasculho agora a imagem da estagiária da primeira série. Era uma mulher muito bonita, estava grávida e sua delicadeza se misturava com a ternura do seu estado. Eu a idolatrava pela gentileza e graciosidade, ela nos acolhia, nos lia história e nos ensinava as primeiras letras que não aprendi na alfabetização. A professora regente, no entanto era um tanto fria e indiferente, e do seu jeito, nos ensinava, a ler e escrever.

O método de ensino da leitura adotado era a silabação. Estudávamos as famílias silábicas, uma a uma. Memorizávamos as sílabas, depois formávamos palavras “simples” de duas sílabas, depois palavras “complexas”, para depois formarmos frases, e finalmente termos contato com textos. Primeiro textos mais curtos e depois textos mais longos. Aprendíamos até rapidamente a codificar e decodificar, contudo, ao final da leitura de uma frase, dificilmente sabíamos dizer a mensagem do que estava escrito.

O método da silabação é uma corrente do método sintético de alfabetização. O método sintético nasce junto com a escrita e tem mais de 2000 anos. É um método que perpassa toda a Antiguidade com procedimentos rudimentares⁶ e atravessa a Idade Média, sempre com uma ideia basilar: o ensino deve-se realizar partindo do simples para o complexo. Mas o que é simples e o que é complexo para uma criança? Até o século XVIII o método era realizado de forma soletrada, pronunciando o nome da letra. De acordo com Barbosa (2008) na segunda metade do século XVIII, Viard e Cherrier, dois autores de metodologias, propõem abandonar a soletração e colocam como ponto de partida do ensino da leitura, a sílaba.

⁶ De acordo com Barbosa (2008, p 47) “em seus primórdios, o chamado método sintético seguia os seguintes procedimentos: o aprendiz deveria dominar o alfabeto nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro e soletrando. Após esse período era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil.”

Evidencia-se aí uma evolução progressiva da soletração para a silabação. Posteriormente no século XIX, é criado por Laffore em 1828, o método fônico, o qual se propunha a memorização e a pronúncia dos signos do alfabeto um após o outro, “o problema que Laffore encontra para a concretização do seu método é a falta de termo a termo entre a cadeia sonora e a cadeia gráfica” (BARBOSA, 2008, p.48)

Como uma forma de incentivar as leituras prévias, de modo que as crianças se preparassem, minha professora da primeira série repetia: “treinem a leitura em casa!!” Eu tremia, suava, secava a boca e nada compreendia daquela maldita história que me fazia embaralhar nas palavras. Tinha medo de responder às perguntas da professora, não porque eu não tivesse minha resposta, mas porque eu não tinha a resposta dela, no entanto, “aqui é preciso lembrar que o professor tinha diante de si uma criança projetada pelo Behaviorismo que, antes de agir sobre o conhecimento, reagia aos estímulos fornecidos pelo professor” (BARBOSA, 2008, p. 48).

A lógica subjacente é que, sendo o adulto que ensina, é ele que define o que é certo e o que é errado, e a ninguém é dado o espaço de valorar o que o aluno conhece nem a ele mesmo, a não ser que esse conhecimento seja escolar e vindo dos livros. Éramos jogadores, professora e alunos, mas na turma da segunda série entendíamos que quem ditava as regras do jogo era uma única jogadora, a professora.

Das professoras rememoradas até aqui, nenhuma delas havia feito curso superior, a grande maioria teve como experiência de formação o curso de magistério e uma delas fez o curso da Escola Normal. O cavalo da lembrança galopa para buscar detalhes, cantos, recantos, pessoas, cheiros, texturas, vozes, cores. Recordações/referências que tece uma narrativa e um devir, do que narro para mim mesma e compreendo a terra que agora carrego em meus sapatos, compreendo

calos, e pedaços de mim que ficaram para trás, ou pedaços de outros que vieram comigo.

Assim, em meio aos eventos da infância, na segunda série mudei de escola contra a vontade. Fui para uma escola particular. A escola não me atraía, era pequena e parecia uma casa residencial. Mas foi lá que me (re) encantei pela leitura, pelas histórias, letras, palavras, pelas professoras, que em um meio pouco profissionalizado chamávamos de Tia Lena, Tia Marta e Tia Solange. Éramos somente oito numa sala, alternando até 10 alunos.

Naquela escola, as crianças tinham aprendido a ler e escrever através do método da Casinha Feliz, até mesmo o nome da escola faz analogia ao método – Escola Caminho Feliz. O método da Casinha Feliz nasce na década de 50 do século XX, criado pelas pedagogas Eloisa Meireles e Iracema Meireles. Trata-se de um método de silabação e, portanto, sintético. O que o método traz de diferente das outras propostas de alfabetização é a inclusão de elementos que tornam a proposta lúdica, na qual as letras possuem histórias, se relacionam, se comunicam, tem cabelinhos, pernas, olhos, boca etc. De acordo com Carvalho (2008), as autoras perceberam que as crianças se interessavam mais pelas histórias do que pela aprendizagem da leitura, e é dessa percepção que nasce a ideia de criar historinhas para as letras. Esse método foi largamente adotado em todo o Brasil até a década de 1980, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Não tinha dificuldade com nenhuma disciplina, mas não tinha facilidade de ler em voz alta. Quando lia em voz alta, nada compreendia. Vivia a tensão de ser solicitada a continuar uma leitura em voz alta, acompanhando parte por parte, sem perder nenhuma letra: “Lê devagar! Lê com cuidado! Vai, você consegue! Olhe direito, é isso que tá escrito?”. De acordo com Frank Smith (1999, p.19)

Uma habilidade essencial para a leitura que não é ensinada a nenhum leitor é depender o menos possível dos olhos [...] é um princípio básico da visão que diz que quanto mais você espera que os olhos façam, menos probabilidade você tem de ver. Esse princípio se aplica essencialmente à leitura, onde a atenção exagerada na página à sua frente pode ter efeito temporário de torná-lo funcionalmente cego. [...] uma das dificuldades na aprendizagem das crianças é que frequentemente elas não conseguem ver umas poucas letras de cada vez.

Estas descobertas do psicolinguista Frank Smith sobre a leitura são divulgadas somente em 1997 (data da primeira edição do Livro *Leitura Significativa*), e mais amplamente divulgado no Brasil através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA a partir de 2000.

Ali, eu ia experienciando e me formando, “a formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento de nossa vida” (MACEDO, 2010, p.31) não por meio de teorias, modelos didáticos, métodos e regras institucionais, aqui a formação “não se deduz, compreende-se explicita-se no acontecer com o Ser existindo”.

Macedo (2010) nos lembra que essa experiência que nos faz a cada tempo vem sendo negada e substituída pelos conteúdos selecionados como prioridade para a escola. As nossas múltiplas referências são negadas, no entanto esses “resíduos descartados”, estarão sempre se manifestando, permeando nossas escolhas, filtrando nossas opções.

2.1.2. Uma estrada de versos... “era uma vez...”

No recorte da memória encontro a palavra medo e poesia. A primeira era um sentimento que me despertava a diretora da escola na quinta série, sentimento que

me fazia vê-la alta, sob aquele ângulo da infância, quase gigante, forte e poderosa com todos os exageros que permeiam os pensamentos de uma criança.

Esses momentos formadores, com cenas, personagens e palcos, formam uma peça móvel, com compreensões movidas pelas concepções do presente, “vejo meu passado, vejo-me, não como foi, mas como fui, mas como a que sou me mostra ter ele sido e ter eu sido” (Soares, 1991, p.39) são momentos singulares e muitos atores fizeram parte desse meu cotidiano passado.

Nessa mesma escola, nesse mesmo palco tinha a professora Cris, que me encaminhava no mundo da poesia, e em sua animada aula de português suei até conseguir produzir meu primeiro poema. Naquele momento eu não sabia, mas minha vida se inventava, e se descobria. Encontro nas palavras Josso (2010, p.27) sobre suas próprias experiências um ninho para

uma nova consciência de si, de um si mais unificado, inventado por necessidade de uma coerência interior, surgia em virtude de novas formatações em imagens e palavras e, dessa consciência nova de si, nascia uma invenção identitária [...]

Nascia o desejo de escrever. Não tinha no vocabulário as palavras “certas” para os sentimentos, nem sempre tinha boas ideias para metaforizar os pensamentos, mas fazia uso do instrumento da escrita para dizer! Não necessariamente para ser ouvida, mas para dizer. Foi assim que passei a compreender o caderno e a caneta sobre a mesa, como uma companhia, e ia me encontrando, palavra a palavra. Eu e o caderninho com flores vermelhas na capa, um amigo que me ajudava a organizar um turbilhão de ideias e sentimentos.

E passando pelos filtros, minha escrita de agora caminha nos passos da memória e nos passos das palavras que fomentam meus sentidos: vistas, observadas, lavadas,

enxugadas, e postas para secar como poetiza Graciliano Ramos (2005, *apud* SOLIGO e PRADO, 2007, p.34)

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal para secar.

Apreendi lá no passado e no momento do agora que a gente cria casa de aranha sob o corredor da escrita quando nos afastamos dela, e assim como as roupas das lavadeiras são lavadas, exaustivamente, a gente vai, exaustivamente usando as palavras que surgem para dizer o que se quer dizer. Descobre que não eram aquelas exatamente, vai escrevendo mais e mais, tirando as casas de aranha da frente até encontrar um salão mais claro com as palavras/ideias límpidas e disponíveis como resultados de uma prática de escrita.

Assim me descobri uma escrevedora, uma escritora, poetisa, mas não mostrava meus escritos, eles eram somente meu mapa, minha bússola íntima, nada mais. No entanto, meu caderninho com flores vermelhas passou a receber visita constante de duas amigas que acharam que o que eu escrevia era interessante e minha intimidade começou a se tornar pública.

Era uma vez...uma infância. Para ver o nascimento da contadora de histórias, da professora de Literatura Infantil, da inventora de poesias e histórias para crianças, dou um pulo na infância mais remota. Ali, dos três aos doze anos nasce o encantamento pela fantasia do universo infantil, pela literalidade e poesia dos pensamentos das crianças.

Protagonizando a centralidade da narrativa nesse momento, lembro que minha avó era meio “Dona Benta”, e deixou muito dela em meu exercício de ser. Quando me sentava em seu colo para ouvir histórias, sentia como se ela toda me abraçasse, ali era meu aconchego, histórias misturadas com personagens, petas⁷, beiju, bolinho de chuva, bolo avoador e café. Suas histórias não tinham nos livros, não eram de papel, eram de verdade, seus personagens eram seus filhos, seus pais, seu gado, o cavalo Biro-Biro, o boi Marajó, o pássaro, o tanque de barro no fundo da casa. O cenário era sua casa! Chão de um piso escuro, sofá meio rasgado, saco de milho ao pé da porta, saco de feijão, mamona do outro lado, fogão a lenha, cozinha escura do carvão, paredes de adobão⁸, café torrado, moído, coado e um cheirinho bom de coisas mornas e traquinas da infância. Após correremos pelo quintal que na verdade era um terreno que se expandia em tarefas de milho e feijão, pegando espigas com cabelo para brincar de boneca, voltávamos para o colo da “laiá” Elvira, que entre cebolas e panelas, fazendo o almoço, nos contava suas histórias que tanto nos fascinavam. Meu pai aprendeu a mesma artimanha, só que seus trejeitos eram imbuídos de fantasias fabulosas, e em seu colo ouvia longamente as artes do pássaro falante que morava na Vereda do Jacaré, histórias do “Véi Marim”, do bicho do umbu e do papa-figo.

E tinha a Gata Borracheira, João e Maria, João e o pé de feijão, e principalmente Chapeuzinho Vermelho que foi meu primeiro livro: para mim, era como um brinquedo, coloridíssimo, cheio de relevos, e muito bonito. Ganhei do meu tio que morava em São Paulo, e passei a acreditar que só lá havia livro assim.

Apaixonei-me pelo objeto livro, os que tinham segredos dentro, os que tinham fantasias. A leitura e especialmente a escrita sempre deixava um rastro demarcador e impulsionador de possibilidades em minhas itinerâncias. Foi o medo de não aprender a ler que me trouxe a curiosidade de conhecer os segredos das palavras, foi o medo de falar que me trouxe a escrita como refúgio, foi a urgência acadêmica que me lançou no palco da palavra pronunciada, dita, verbalizada de encontro à

⁷ Bolinhos feitos de tapioca

⁸ Tijolo cru, sem passar pelo processo de aquecimento do barro.

textura sonora libertadora do dizer. E passei a dizer, ainda que timidamente, dizer a palavra pensada, pensar a palavra dita e a escrever, escrever sempre para entender o que sinto, o que quero, o que penso.

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são. (CLARISSE LISPECTOR, 1998)

Nesse caminho tentando me entender e aprofundar as coisas, tenho tentado ser “gigolô das palavras⁹”, usá-las ao meu prazer, somente as que me convém. Tenho buscado não prender as ideias em prol da gramática, mas também não cometer infrações graves, pois a gramática está a postos, enraizada em nossas estantes, algo que sempre tive certo receio, apesar de viver das letras.

Narro aqui uma busca de mim mesma e dos outros que me cercaram, narro o caminhar para mim. De acordo com Fukelman (1998, não paginado)

O narrador, perpassado por toda sorte de indagações sobre o ser e o existir, atormentado pela incompletude e pela dualidade da natureza humana para as quais as respostas são precárias, converte a busca em sua única certeza.

E com essa única certeza que é encontrar nas palavras o percurso, me encontro com o passado. Ele me olha quase desconhecendo e me tece novamente os passos. Estava na oitava série, havia me mudado de colégio, mudado de ambiente e principalmente mudado de professores. Ainda na oitava série todos já ansiavam passar no vestibular. Havia saído de uma escola pública para uma particular, era 1993.

⁹ Gigolô das palavras: termo usado por Luiz Fernando Veríssimo In: Mais comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Nessa data, a educação no Brasil estava diante um cenário de movimentos gerados pelos professores que havia percorrido toda a década de 1980. De acordo com o relatório do Grupo de Pesquisa NEEM/UFBA (2010) o descontentamento, em relação ao modelo de formação docente vigente, desencadeou um movimento “entre os educadores, entidades profissionais, classe estudantil e outros segmentos da sociedade pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura” e esse movimento promoveu a necessidade de estabelecer o “princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (op. Cit. p 15-16). A expectativa era que todas as lutas, debates e movimentos culminassem em mudanças significativas nos cursos de pedagogia e licenciaturas, contudo, como nos esclarece Saviani,

A nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 218)

Os professores dessa escola eram todos com graduação na área específica ou áreas afins, alguns com formação num *modelo de conteúdos culturais-cognitivos* e outros com uma formação *num modelo pedagógico-didático*. Saviani (2009) afirma que durante os dois últimos séculos são esses dois modelos de formação que permeiam o contexto educacional, no primeiro modelo a formação é específica para a cultura geral e conteúdos específicos da área, e o segundo modelo a formação se completa com o preparo pedagógico didático.

Nesse cenário, os professores envolvidos num contexto que eu desconhecia, e eu, aluna novata numa escola privada, fascinada e amedrontada, me recolhia apaixonada pelo colega mais bonito da sala, perdendo nas provas de matemática e escrevendo clandestinamente poemas de amor nas aulas de português:

eu queria você
 com a praia
 no quebrar das ondas
 uma lua imensa de luz diáfana
 um som de violão
 e um bom vinho
 porém,
 se o mar secasse
 a lua desse adeus
 o violão se quebrasse
 e o vinho fosse derramado
 você seria suficiente.
 (PAIVA, 1999, p.16)

Era a experiência do amar, era a experiência da escrita. A professora era pequenininha, cabelos curtos como o seu nome e o seu grito de impaciência. Em vez de entregar a redação que pedira, lhe entreguei esse poema que havia escrito e ela leu, mas nada comentou sobre o poema, se irritou comigo e me fez cumprir as regras do jogo. “Olhando para trás – raramente nos damos conta do verdadeiro *pathos* de cada período da vida enquanto nele estamos” (NIETZSCHE, 1999, p.318), mas hoje vejo que havia ali um momento dentro do momento em que eu passava a me autorizar, me dar o direito de ser reclamada, de receber suspensão, de me rebelar também como todos os outros. E, concordando com Sartre (1997, p.337) percebi que “não sou este ser que sou à maneira do ‘ter-de-ser’”, sou além da esfera de conservação da ordem, sou além do que me “mandam” ser, no entanto, sou também aqueles, estou continuamente ligada àqueles que me cercam, levando deles comigo e me deixando neles no percurso da viagem, pois “cada uma das minhas livres condutas engaja-me em um novo meio, no qual a própria matéria do meu ser é a imprevisível liberdade do um outro” (SARTRE, 1997, p. 337). E essa foi a minha ação política de libertação, o dedo que me cutucou para eu Ser, para eu ser Eu, para caminhar para mim. Era um encontro com a liberdade.

De acordo com Arendt (1997, p 47) “ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade”. Politicamente não entendia meu espaço, mas já possuía ação deliberativa no caminhar e passava a

escrever poemas de cunho social, e começava a andar no caminho oposto ao que me era apontado.

ser capaz de contradizer, ter boa consciência ao hostilizar o habitual, o tradicional e consagrado – isso é mais do que essas duas coisas e é o que há de grande [...] o maior dos passos do espírito liberto: quem sabe disso? (NIETZSCHE, 1999 p. 202)

Será mesmo? E se é, eu não sabia disso! Naquele momento soube só que minha liberdade tinha preço. Ficava explícito que escola boa mesmo é aquela que reprova. E como a escola era a melhor da região, não fugiu à regra e perdi o ano, ou melhor, ganhei mais um ano na oitava série.

O status da docência estava no conteúdo, e na natureza da boa escola tinha a reprovação. Ela era pontual, era conteudista, como tantas outras, era uma máquina numa corrida desenfreada em busca de resultados no vestibular para estampar no mural. Pois, como afirmam Tardif e Lessard (2008, p.147),

[...] fenômeno importante para os docentes diz respeito ao que podemos chamar de 'pragmatização' dos conhecimentos, da formação e da cultura. A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e útil.

E aí se estabelece um grande equívoco. Os conhecimentos historicamente construídos que legitimam as disciplinas são, obviamente, fundados numa necessidade social, e a escola não sobreviveria sem eles, no entanto, nessa concepção transmissora e inflexível, os saberes são bens de consumo e os alunos são ensinados a identificar o valor comercial das disciplinas e conseqüentemente as áreas de conhecimento onde o “saber” é mais vendável. Os recursos simbólicos que balizam o saber da experiência e que também constroem a identidade são, nesse espaço, fragilizados, sucateados e marcados por um confronto com a selva de

informações. Ortiz (2002, p. 31) abordando a teoria de Shulman, “destaca que o domínio do conhecimento do conteúdo, isto é, da matéria que se ensina” é ferramenta importante para autonomia intelectual do professor, reconhecendo, contudo a existência de outros tantos saberes necessários à docência.

Segundo Larrosa (2002) há uma selva de informações que impede a possibilidade da experiência. A informação excessiva suspende nossos sentidos, fecha os olhos, nos impede de parar e ouvir sem julgamentos, nos impede de tocar o que nos cerca, nos torna com opiniões em demasia, em oposições constantes, sem possibilidades de nos expor à experiência. Daí, os valores, os saberes outros e, conseqüentemente, a experiência dão lugar à técnica, ao instrumento, à informação.

Tais parâmetros sugerem aos professores conteúdos programáticos, determinam igualmente critérios de aprovação e reprovação e, conseqüentemente, qualquer referência saudosista a um ensino de “qualidade” nesses termos, significa automaticamente a manutenção de uma concepção elitista. O que seria negar a pluralidade do sujeito de viver, das diversas possibilidades de ser e do ser e limitar a nossa ação pedagógica no sentido de compreensão dessas realidades. E a quantos de nós o respeito às multirreferências, à heterogeneidade foi negado?

Atentemos para o fato de que qualidade está na escola, que dá conta de todos em nossa realidade concreta, marcada não só por violência, fome, epidemias, instabilidade econômica e política, onde a carência é o personagem principal da história, onde o cortiço ainda se faz vivo na miséria social também marcada pela timidez, baixa auto-estima, pelo medo, pela não liberdade, entre tantas misérias materiais e psicológicas. Fenômenos que o professor aberto ao sensível experiencia e abstrai desse ambiente de subjetividades e daí constrói um saber muito próprio.

Como compreender essa escola? Como compreender a compreensão desse ambiente? Nossa escola, minha escola da adolescência, adotava um propósito

cognitivista atenta ao tempo, reguladora de cada minuto de aula, nem tanto atenta às múltiplas referências, minha escola não perdia de vista a informação. Busco o sentido desse tempo para mim, contudo, “encontrar o sentido de algo é conhecer a força que desse algo se apropria, ou explora, ou exprime-se nele.” (DELEUZE, s/d p. 03). O que havia de mim naquele espaço, o que havia daquele espaço em mim?

Muitos rostos ficaram fotografados em minha memória, alguns não sei mais o nome, uns são colegas de trabalho hoje, e continuam em minha história, outros tantos nem cavo lembranças ou por muita saudade ou por pouca importância.

Nossa escola historicamente foi/é a escola da pergunta, a escola da resposta certa, a escola da pouca evidência do ser e da exposição do saber instrumental e util. Recorro a Heidegger (*apud* TOURINHO e SÁ, p.10) para lembrar que “mais que indagar sobre um objeto, para uma mera investigação, o perguntar pode ser um meio de revelação. O homem se defronta permanentemente com a interrogação, obrigando o ser a mostrar-se”. Nossas escolas vão, quase todas elas, contra a natureza do ser.

E corto, recorto, colo, misturo, afasto e vejo as coisas do ângulo de agora. Narrar é em si uma arte. Afasto-me, mesmo porque temporalmente já estou distante desses momentos, me refugiando na escrita e nas artes em geral. Tinha mesmo que encontrar refúgio na brincadeira, na arte, na escrita solitária, pois na sala de aula, somente me destacava nos concursos de redação. De resto vejo a menina mediana que perdia nas provas de matemática, não entendia química, gostava de física e biologia, mas nem sempre passava nas provas, e se encantava pela literatura “vejo aí um poeta, que como muitos seres humanos, atrai bem mais por suas imperfeições do que por tudo que sai elaborado e perfeito de suas mãos” (NIETZSCHE, 1999, p 107), e que da ausência de muitas competências nasceu muitos saberes.

No caminho que prossegue há livros, pessoas, chão, giz, histórias diferentes em lugares outros e há constantemente a atualização das referências possibilitadas e postas pelo mundo nos espaços por onde andei. Contudo, seguindo a lógica da bricolagem “a integração de elementos novos não conduz à substituição dos antigos” (SÁ, 2010, p. 52), mas de interligação, de organização em tessitura, não numa lógica arbórea de formação, mas numa possibilidade rizomática do percurso formativo. De acordo com Gallo (2008, p. 71) “o paradigma arborecente implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento”. Esse modelo pressupõe um sistema hierárquico, no qual as informações são transmitidas de uma “unidade superior”, no qual há pré-requisitos e linearidade para o saber. Em meu caminho percebi que os acontecimentos não se sobrepunham uns aos outros, não se faziam num contínuo, mas na descontinuidade, na fluidez, no caos.

Assim nesse caminho de formação intempestiva e imprevisível, nesse caminho de atualizações, nesse caminho de encontros e desencontros, continuei a conjugar o verbo ler, e percebi que, como o verbo amar, o verbo ler é conquista, requer investimento do desejo, de uma essência que está em algum lugar dentro de nós, em nossos alunos e se agita para ser encontrada. Não me lembro de muitas experiências formativas com o encantamento da leitura em sala de aula, mas em outros lugares de referências não escolares.

O que me chega à memória são as histórias que ouvi deitada na cama, ao pé da fogueira, sobre tapetes ou esteiras, olhos arregalados, que chegavam a saltar, mãos suadas que chegavam a tocar as palavras, e o paladar seco de suspense.

Alguns são contadores por natureza. Nós, professores e professoras, precisamos aprender essa arte, afinal trabalhamos com a palavra em ação. Tive alguns professores que aprenderam essa arte, e talvez nem saibam disso. Bons contadores de história dentro da geografia, da química, da biologia, da literatura e obviamente dentro da própria história. Aquele que consegue enredar o pensamento numa trama

de conhecimentos que vão se interligando, vão se encontrando, pistas vão aparecendo, feito um filme policial, antecipações, inferências, na rede das múltiplas possibilidades de cada universo do aprendiz e de repente...pronto!!!! aprendemos!!!! Cada um em sua estrada, encaminhados por uma voz que soa em frente ao quadro com um giz na mão!

Recolho da memória o primeiro poema que tentei recitar. Foi um poema de Álvares de Azevedo. Havia me apaixonado pelo Romantismo, achava a morte e o amor inalcançável fascinante elementos no movimento literário. Havia memorizado o poema...

Pálida à luz da lâmpada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada
Entre as nuvens do amor ela dormia!

... ..

Repetia a primeira estrofe, e repetia, e repetia, e não conseguia sair dela. Minha mão suava, e sentia o rosto esquentar de vergonha. Depois de muito insistir, desisti. As palavras se embaralhavam misturando as estrofes e por muito tempo tive raiva do poeta. Mas impossível deixar de amar a poesia. Da professora de literatura trago boas lembranças, e com ela, o Cortiço, a Moreninha e o Navio Negroiro.

Para entender o currículo imposto, exposto, oficial e o currículo oculto daquela escola precisava mesmo tentar adentrar em cada canto, sentir a textura e as tessituras que ali havia/há, sentir como os professores, são/foram, formaram-se. A “penetração na sua complexidade requer abertura dos sujeitos que ali interagem [...] o que exige abertura de si para-si-mesmo quer como aluno, como professor, ou como sujeito participante da coletividade da escola” (BURNHAM, 1993. p. 06)

2.2. UM POEMA EM TRÊS LETRAS E A TESSITURA ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA

Encontro-me aberta para mim mesma para recortar momentos, colar, montar o mosaico de acontecimentos que tecem o meu caminho, perfazendo as marcas do que tive como experiências e os registros formativos. E aqui, nesse contorno, recorto o momento do nascimento do meu filho Yan, um poema em três letras.

Como nos lembra Huberman (2000), se compreendesse a vida como modelos marcadamente psicológico/biológicos a sequência da vida seria linear e invariável, e nesse caso, certamente a presença de um filho me levaria a guardar meus livros num canto saudoso da vida e cessar os estudos. No entanto, apesar das possibilidades teleológicas que seriam postas pelo momento, por ironia do destino, o único ano que não fiz prova final de matemática no ensino médio foi no segundo ano, quando engravidei.

Entre mamadeiras e fraldas, passei de ano. Numa sexta-feira estudava química, debruçada sobre um livro de Umberto Salvador e comecei a sentir dores. Yan nasceu no sábado, no dia da prova de química da terceira unidade, faltavam dois minutos para as 16 horas.

Tempo, dedicação, cuidado. Penso que o cuidado que dispensamos a alguém nos faz mais dependente dele do que ele da gente. Era assim que eu me sentia, dependente do meu filho, do cheiro dele, do riso dele, do choro dele, dependia disso para o exercício de ser mãe. “Atitude de cuidado pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade. Assim, por exemplo, dizemos: essa criança é todo meu cuidado (preocupação)” (BOFF, 1999, p 90). O cuidado, nesse

sentido, é considerado um modo de ser-no-mundo com o outro, não seria ocupação nem preocupação no sentido da tarefa simplesmente, mas a preocupação como forma de se relacionar com o outro. E assim, não mais me despreocupe de ser mãe, mãe com meu filho, com os outros, mãe como uma das possibilidades de ser.

“Há a possibilidade de uma preocupação que nem tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em suas possibilidades existenciais, não para retirar-lhe o cuidado, mas antes para devolvê-lo como tal” (HEIDEGGER, 1986 p. 115), pois a preocupação não exime o outro de sua própria experiência, não protege o outro dos atritos e intempéries do cotidiano, o cuidado é nesse âmbito favorecer no percurso com o outro as possibilidades do “caminhar para si”. Não caminhar pelo outro, mas antes, acolher para que o outro, em manifestação de existência, venha tornar a ser o que é.

As rupturas, as mudanças, o imaginário e tantas outras instâncias objetivas e subjetivas perpassam meus cenários formativos e vão criando “microtransgressões históricas” (MACEDO, 2010, p 143) em nosso caminho, e desses cenários “autorizantes” teremos sempre o que contar. Uma história para narrar, um capítulo, um parágrafo, uma linha da nossa formação.

As letras, palavras, textos, histórias, livros, crianças, poemas e as outras músicas cantadas no caminho me levavam à composição de uma professora. Aqui vejo, na tessitura acadêmica, o bordado ir criando mais forma, ir se completando e dando cara de docência.

Com rupturas, tempo, distanciamentos e aproximações de pessoas e lugares, os cenários foram mudando, e no passar de tantas coisas, passei no vestibular, entrei no curso de pedagogia e o bordado figurando uma professora começava a se formar. De acordo com Josso (2004, p.32) “as experiências de transformação de nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrever consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações [...]”, e naquele cenário deitávamos na grama da Esagri (local onde funcionava a

UNEB-Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI-Irecê) nas aulas de filosofia, disciplina que me angustiava e a mesma angústia era o enlevo do filosofar. Nesse lugar de aluna me surpreendi com amizades que não imaginaria encontrar e permanecem até hoje. Poderia dissecar os trejeitos de cada professor, as raivas que senti, os risos que me fizeram rir, as noites que perdi. A relação de entusiasmo com a História da Educação, de desespero com Estatística e o nada com Biologia Educacional me fazem lembrar os primeiros semestres.

No primeiro dia de aula, me deparei com uma turma na qual 80% do grupo estava no curso por falta de outra oportunidade, ali muitos eram bancários que buscavam a graduação, alguns professores, e os demais jovens em busca de um caminho profissional, eu me encaixava no terceiro subgrupo. Esse período configura o ano de 1998, período mobilizado por novos rumos de uma literatura pedagógica acionada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei N° 9394 publicada em 1996.

De acordo com Tanuri (2000), no ano da publicação da LDB em 1996, o Brasil contava com 5.276 cursos de habilitação ao Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

Nós estávamos entre as turmas dos 35 cursos de Pedagogia oferecidos pelo governo do estado. O curso tinha o currículo voltado para as matérias pedagógicas do então segundo grau do magistério, curso esse que se extinguia paulatinamente a partir da nova LDB que exigia formação superior para professores atuarem na Educação Básica sendo posteriormente revogada pela circunstância da dificuldade que encontraram as três instâncias do governo, em garantir curso superior para todos os professores do país. Essa revogação é acompanhada do decreto da década da educação, com um prazo legal de dez anos para que professores e governo “dessem conta” da exigência da formação superior de todos os professores.

A extinção paulatina do curso de magistério em nível médio era motivo de preocupação geral do grupo. Onde iríamos atuar se o curso de magistério passava a não mais existir?

Na verdade, eu não sabia exatamente o que iria fazer quando saísse dali, e não sabia mesmo o que era um pedagogo. E ali, semestre a semestre, fui vendo pouco a pouco meu caminho se fazendo.

A memória que poderia estar mais recente sobre conteúdos, assuntos, disciplinas me foge nesse momento. Tenho em mim muito mais do que aprendi com as pessoas do que os aprendizados de conteúdos disciplinares. Talvez alguns filósofos, teóricos da sociologia, da psicologia, ou que desfilaram na história da educação, na didática, da metodologia da alfabetização. E minha vida acadêmica se mistura com minha vida profissional, e não sei onde termina uma e começa outra. Estão elas duas entrelaçadas, misturadas, enredadas.

Essa escrita de mim mesma vai desenhando os fundadores da docência em meu ser professora, e vou reinterpretando a vida e dando um colorido pessoal. Meu filho tinha aqui cerca de quatro anos de idade, meados do terceiro semestre e estudávamos a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e assistíamos aos vídeos dos PCN em Ação¹⁰ dirigidos aos alfabetizadores. Encantei-me pela alfabetização e pela pesquisa que mostrava através das entrevistas com crianças não alfabetizadas como pensam a escrita antes de saberem escrever, e como compreendem a leitura antes de saberem ler. Para me certificar fiz do meu filho laboratório e realizei boa parte da entrevista relatada na pesquisa com ele. Nesse semestre fui seduzida pela Metodologia da Alfabetização.

Ainda no quarto semestre surgiu na faculdade a possibilidade de trabalhar com o Programa PRONERA, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos que é

¹⁰ Programa de Formação de Professores promovido pelo Ministério da Educação

realizado em áreas de assentamento. Éramos alunos tutores e observávamos as salas de aula dos assentamentos. Os caminhos com poeira e com muitos textos foram me levando a construções e reconstruções de identidades. Sei que muitas leituras me atraíram, muitos debates me fizeram mover as areias dos pés, mas só aquelas leituras, aquelas pessoas que mexeram mais intimamente é que permaneceram, só os textos e os ditos que foram sugados pelo imã da identidade, do pertencimento é que ficou em mim porque é a ressonância do que sou se expressando. Tomo aqui emprestado a expressão de Nietzsche “tornar a ser o que se é” para ilustrar o encontro com a identidade com o meu ser se fazendo e ao mesmo tempo, no próprio ato de narrar o encontro com a consciência, pois “é impossível alguém perceber sem também perceber que percebe” (RICOUER, 2007, p.115).

Perceber é lembrar, perceber que percebe é consciência e essa consciência é ação da narrativa do encontro com a memória singular e ao mesmo tempo coletiva, “essa identidade do si basta para colocar a equação que nos interessa aqui entre consciência de si e memória” (RICOUER, 2007, p.115) é o mesmo si o que vivenciou e o que reflete sobre a vivência.

Digo que fui/sou “garota” de muitos Programas. O primeiro programa de formação de professores com o qual trabalhei depois do PRONERA foi o Programa PCN em Ação lançado pelo Governo Federal que chega aos professores em 1997 depois de muitos debates, pareceres, críticas e contribuições, como ressonância da LDB de 1996. Quando o governo oferece as leituras dos Parâmetros Curriculares *em Ação*, através de formação continuada, o programa através de uma metodologia específica, aproxima o público das leituras dos Parâmetros que já moravam nas prateleiras das escolas, muitos ainda encaixotados pelo pouco hábito que os professores possuíam de leituras pedagógicas. Penso que o programa veio criar nos municípios uma cultura de formação continuada, falo sob um ponto de vista da experiência de uma formadora que atuou no interior da Bahia, mais especificamente no Município de Ibititá-BA – Território de Identidade de Irecê-BA, onde as formações dos professores limitavam-se até então às jornadas pedagógicas. O desenho processual dessa cultura de formação a partir do PCN em Ação se configura tão

fortemente que, mesmo tendo concluído os módulos e conseqüentemente o programa, as formações continuaram com outras discussões de acordo com a demanda, mas os professores continuavam a denominar de PCN em Ação.

No curso, tínhamos um caderno de registro, no qual todas as atividades da formação eram relatadas e lidas no encontro posterior. A escrita desses registros possuía o papel de memória dos encontros, suas leituras eram um elemento motivador para a reflexão e retomadas do fio da formação. Essa prática tornou-se constante em quase todas as outras formações que se descortinaram como possibilidades do exercício da profissão nos anos que se seguiram.

Nesse bordado de professora/formadora, exerci um trabalho por 02 anos como tutora do PROFORMAÇÃO (programa de Formação de Professores em Exercício), no entanto, como marca mais intensa em meus cenários formativos, que trouxe mudanças plurais em minha forma de compreender a educação, as relações em sala de aula, a organização social dos conteúdos, tive o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que veio corporificar meu caminho dentro da educação. Bordei nesse caminhar uma profissional que na emergência do cotidiano e nas errâncias dos espaços formativos encontrou sentido, orientação e significação nos estudos sobre formação, e experiência, em especial de profissionais que tratam dos pequenos, da alfabetização, das brincadeiras, das traquinagens.

Fui coordenadora e formadora antes de ser professora, e pensei que seria importante, naquele momento, estar em sala de aula, para ter um suporte nascido da prática. Como orientar algo que nunca havia experimentado, experienciado? Assim como acrescenta Macedo (2010),

‘O “caminho se faz no caminhar’, fala-nos a poesia de Antônio Machado. Nesta frase, o ato de caminhar já aparece como uma construção em si. Caminhante curioso, de curiosidade aguçada, o flaneur busca a realização pelo deslocamento, para experimentar novas paisagens, para buscar contrastes e aprender olhando, passando, perguntando, experimentando, tocando, sentindo o gosto, ouvindo histórias, às vezes nunca narradas. (MACEDO, 2010, p. 146)

A viagem era meu método de dispositivo de formação preferido, era no caminhar que eu ia compreendendo as palavras penduradas nas cercas e porteiras, no vento e na poeira de uma trajetória de emergência diária.

Foi assim que num momento desabusado da minha vida resolvi ser professora, assim mesmo por vontade. Meus olhos eram dois raios deslumbrados com o universo da infância; minhas mãos chegavam a tocar as palavras quando ditas sobre contos, fábulas, poesias para crianças, escritas infantis, brinquedos, ludicidade; meus ouvidos se achavam decifreadores das falas dos meninos e meninas; meu paladar sabedor do gosto doce que tem lidar com elas. Um cérebro? Meu cérebro não sabia o que era tudo isso numa sala de aula.

Morava em Ibititá-BA e trabalhava no turno vespertino na cidade vizinha (Irecê-BA) e já chegava em casa à noite. Chegava em casa sempre meio chorosa, às vezes aflita, e quase sempre com certeza de que não iria conseguir. Livros em cima da cama. Todos eles jogados ali, e eu diante das letras, palavras, textos, técnicas, exemplos, sinais que pudessem me salvar. Pedia socorro aos deuses da pedagogia. Nada funcionava, nenhuma atividade, nenhuma história, e logo eu tão deslumbrada achando que fosse ser a melhor das professoras, só conseguira em duas semanas apagar fogo! Fulaninho quebrou o braço, rasgou o livro, está chorando, correu para o pátio, caiu da cadeira, bateu no colega! Corria para casa....chorar, planejar, planejar, planejar....nos mínimos detalhes. E não é que deu certo?! Acertei de alguma forma ser professora. E de uma forma muito minha. A experiência me foi sinalizando que o conhecimento não era sequencial, que a linearidade dos momentos milimetricamente planejados era mesmo um esquema mental utópico, era o plano das ideias, só uma fotografia antecipada, longe da vida movimentada, do organismo imprevisível chamado sala de aula.

Essa luz excessiva que pensamos ter, fé inabalável numa técnica é uma arma, que da mesma forma que nos é instrumento de salvação, é de morte. De acordo com Larrosa (2000, p. 05) “A infância entendida como algo outro que não é o que sabemos, nem tão pouco é o que não sabemos”. Foi esse *não saber* quem é a

criança, esse desconhecido que me justificou a procura, a busca por compreender os meandros do universo infantil, e sabendo um pouco quem é ela, descobri-me professora.

Foi preciso me reportar à minha própria infância para compreender o espaço que me circundava. Quem “fui” quando tinha aquela idade, o que notavam em mim e o que era possível ter de presença no cotidiano com tão pouca idade? De acordo com Heidegger (1986, p 137) “a presença está originalmente familiarizada com o (contexto) em que, desse modo ela sempre se compreende”. O autor acrescenta ainda que o compreender atém-se às referências que o contexto oferece.

Na minha infância, a grande maioria das referências que tínhamos, apresentava a criança como o sujeito não experiente que precisa aprender com os mais velhos, que precisa calar para ouvir e pouco se expressar. Meus pais eram outros referenciais, eles ouviam o resto da canção que a escola e os outros espaços deixavam em mim.

E essas crianças com as quais eu estava agora, quem eram elas, eram indivíduos do silêncio ou do espontâneo?

Etimologicamente, compreende-se o termo infância como aquela que não fala e historicamente a criança foi ensinada a se calar. Início do século XXI, a criança fala, mais do que os adultos querem ouvir, no entanto, quanto do que ela fala é ouvido? Senti meus primeiros passos se harmonizarem no chão da sala de aula quando experienciei ouvir, quando experienciei olhar nos olhos, me calar, calar minhas opiniões, oposições, calar o meu achar e parar para sentir. Foi a experiência do não saber para descobrir.

As colegas parceiras de trabalho foram o meu dicionário. Recorria a elas sempre em desespero. O que eu faço? Como faço? Por que faço? Os saberes do tempo dessas moças da pedagogia disseram-me, informaram-me, ensinaram-me. Mas cada caminho tem suas próprias esquinas, com suas surpresas em cada virada. Dentro das nossas mochilas levamos instantes de outros (nunca alheios) que passam a ser nossos. A práxis, dessa forma se assemelha com o ato de ler, assim que é práxis

lida (através de registros de outros profissionais), observada, interpretada, passamos a ser coautores. Levamos dela e deixamos de nós. E no caminho vamos construindo nossos saberes docentes, ou descobrindo nossos não saberes.

E estive lá. E entre tantos encantos, este foi mais um, vivenciar Geovana com 04 anos lendo SPRIT na lata de refrigerante na hora do intervalo; vivenciar Thiane contando histórias para os colegas ao me imitar, todos eles recitando poesias de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, José Paulo Paes e, é claro, Núbia Paiva. Essa foi minha passagem para a literatura infantil, momento em que escrevi meu primeiro livro para esse público - “Era uma vez uma poesia”¹¹. Fiquei aí autorizada a visitar a *terra do nunca* sempre que quisesse, e tornei-me quase moradora do mundo infantil, encontrei nesse cenário, terra das mais férteis para minha formação.

Dos meus Sacis e das minhas Emílias, que tanto traquinavam, tanto trabalho davam: era dente quebrado, roupa cortada de tesoura, mordidas e choros, mas acima de tudo, se doavam numa graça que só a infância sabe fazer. Fica o abraço apertado de Yasmim, o beijo melado de Gabriel, a risadinha de quem fez algo errado de Douglas, as fugas para debaixo da mesa de Sara, as crises nervosas de Julio Abrão, o poder de persuasão de Enzo, o jeito mandão de Marina, o jeito dengosinho de Vitória. Saudades de todos eles, todos eles em mim, hora ou outra, entro e os encontro.

Queria naquele instante da minha formação conhecer, desvendar, saber da práxis pedagógica, das metodologias, queria compreender como se dá o conhecimento nas crianças, como aprendem a ler e escrever, compreender a relação dos pais com a escola, elaborar materiais didáticos, criar em meu espaço de sala de aula múltiplas situações de aprendizagens.

E, com todas as fantasias me vestindo, e todas as possibilidades de ser, encontrei nesse cenário (NIETZSCHE, 1999, p.180) me dizendo que “por maior que seja minha avidez de conhecimento, não posso extrair das coisas mais do que o que já

¹¹ 1ª Impressão (2003)

me pertence – o que é dos outros continua nelas”, no entanto, o que está no outro e também em mim, do contato, nasce a ressonância, e aprendemos quem somos vivendo, nos expondo ao mundo como ele é, nos expondo aos outros, nos autorizando a caminhar para nós mesmos.

Meu encanto pelas leituras, pelo contar histórias, pela infância me fez professora de Educação Infantil, Metodologia da Alfabetização e Literatura Infantil no Ensino Superior. Hoje, tematizo o que foi minha práxis e o que é práxis de tantos. Hoje, cubro a saudade do meu ofício de professora da Educação Infantil nas salas de aulas de professores que coordeno no Município de Ibititá, e encontro nesses cenários meus motivos para o desejo de permanência na profissão docente no ensino superior. Aqui vejo, diante de mim o passado compactado, renovado, reinterpretado me atualizando no presente, porque sou feita dos pedaços do tempo.

Tentei lembrar espaços, cheiros, gostos, texturas, amarras, vôos, gritos, sussurros, colar pedaços significativos dessa estrada e montar o caminho. O que seria importante nesse esquecer e lembrar, nesse eterno retorno, como diria Nietzsche? O que de fato somos capazes de lembrar, o que desse percurso foi experiência e conseqüentemente se manifestou num dispositivo de formação?

A postura de reter e de lembrar pertence – de um modo que por muito tempo não foi suficientemente levado em consideração – o esquecimento e que é não somente uma perda e uma carência, mas, como acentua, sobretudo, Nietzsche, uma condição de vida do espírito. Somente através do esquecimento é que o espírito recebe a possibilidade de uma total renovação de ver tudo com olhos recém-abertos. (GADAMER, 1997, p. 56)

Do que consegui reter na memória, do que tive que banir para que as vivências fossem sempre novas, renovadas, frescas, minha relação com a educação foi essa. E os rios por onde passei foram me levando para as águas onde me encontro hoje, ainda, e sempre de encontro ao mar.

Eventos feitos da linha do tempo, coloridos, tingidos de um cotidiano muitas vezes ao acaso, cobertos de narrativas, memórias e pessoas que foram tecendo meu projeto biográfico e que determinaram meu encontro com a profissão docente.

3. A MEMÓRIA DA MEMÓRIA

Nessa minha narrativa, no encontro com alguns estudos sobre a memória, vislumbro múltiplas maneiras de contar e fazer histórias, assim como diferentes e divergentes estudos sobre a memória, e situo especificamente nesse momento do caminho da dissertação Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Paul Ricouer, com opções teóricas e epistemológicas distintas, instigantes e polêmicas, ora próximas, ora distantes. Antes de mover as memórias das professoras participantes da pesquisa, a forma como evocam, como rememoram e esquecem vou aqui alinhar minha compreensão sobre os modos e as práticas que envolvem a memória, os motivos e maneiras de lembrar e esquecer, de contar, fazer e registrar histórias individuais e coletivas contando com as palavras tecidas pelos encantos da mitologia grega.

Essa opção teórica e o lugar da discussão mais substancial sobre memória no intervalo entre um ato de análise e outro, se dá por uma escolha singular de desenho da dissertação, no qual estende os braços para as escritas anteriores e para as posteriores, abraça do centro e, alinhava com o fio da filosofia e da mitologia as primeiras e as últimas partes do texto. Os estudos sobre memória, apesar de constituir a matriz inaugural sobre a temática, não principia, mas media, dialogam do meio, como fonte que centraliza.

3.1. O SENHOR DO TEMPO E A PERSONIFICAÇÃO DA MEMÓRIA

[...] Meu nome é Cronos, o senhor do tempo. Sou filho de Urano, deus do cosmos, e de Gaia, a deusa da Terra [...] Controlo muitas camadas de tempo. Tenho inúmeros segredos. Às vezes, vocês, humanos, tentam me acorrentar a relógios, dias, meses e anos. Afirmam que o tempo tem uma lógica e falam da cronologia da vida. Mas, como eu já disse, o tempo tem segredos incontáveis. (PRIETO, 2001. p 43)

Converso com Cronos e ele, cruel que é, me diz que não pára. Pelo contrário, ele galopa aceleradamente sem esperar os menos avisados. Ele não me espera para

acelerar minha escrita, ele não me espera descansar, não me espera trabalhar, não me espera dormir. Ele diz que eu preciso andar, andar sempre, olhando para frente e sem parar porque o tempo da dissertação não é o meu, é o tempo da instituição, é o tempo regido por leis. O tempo para mim, sempre foi assim, fora dos outros tempos. Eu fico em mim guardada, maturando coisas, pensando, esperando a madureza da escrita, e o tempo lá fora passando, sendo tempo, sem tempo. Quando abro a janela vejo que os segundos passaram, as horas, os dias, os meses e o tempo que me sobrou é curto. Vejo que minha paisagem mudou, as frutas estão maduras, as folhas caíram e retornaram, os cabelos do tempo se embranqueceram e eu ainda meio verde preciso chegar. Mas preciso olhar para trás calmamente e dentro da minha natureza, dentro do tempo que me sobra, lembrar, os momentos memoráveis e com a ordem do tempo, vou procurar Mnemosyne.

Pego o texto para mim e deito sobre ele com o que o desejo me ordena. Ele, o desejo, verbo fora do tempo, talvez ainda sem a noção da medida certa do tempo que me sobra, me pede para contar uma longa história antes de adentrar no Palácio da Memória das professoras participantes dessa pesquisa, antes de bordar compreensão de como elas se tornaram professoras, que eventos de suas histórias de vida evidenciam a professora se formando. Meu desejo, pede-me para falar com a gênese, para dialogar com o berço dessa discussão, para dissertar com os enlevos da mitologia grega sobre a memória, e eu vestida de texto não sei fazer outra coisa a não ser saciar meu desejo. E assim, conto-lhes uma história dentro da história.

Conta a mitologia grega que Cronos, senhor do tempo, filho de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra), casa-se com Réia, e gera Zeus que toma como amante *Mnemosyne* - a memória personificada, a memória pura, também filha da hierogamia dos deuses Urano e de Gaia. Mnemosyne é uma das seis Titanides, e durante nove noites seguidas Zeus a possuiu na Pieria (ao norte do monte Olímpo) e dessa união nascem as nove musas, “que cantam a gênese do mundo e dos deuses, o nascimento da humanidade, a criação primordial do Cosmos” (CAMARGO, 2009, p.50).

Segundo Brandão (1996) A *Mnemosyne* era memória pura, mas ao gerar as musas com Zeus, ela já não tem mais o atributo de memória pura, já carrega consigo o esquecimento (*lesmosyne*). Não o esquecimento total, mas um esquecimento como memória-seleção daquilo que é memorável.

[...] trata-se de uma memória que, em vez de fluir sem limites, faz cessar algumas coisas, especificamente as preocupações. Se as musas fossem só memória, sem o esquecimento e a pausa, não deixariam de ser o mesmo que representam as sereias e acabariam por tornar-se fatais. Ora, ao unir-se a Memória a Zeus, mesclando-se com ele, na própria lógica da metáfora sexual, introduz-se nela algo diferente, algo que, tratando-se de uma divindade cujo nome revela um atributo unívoco bem estabelecido, só pode ser *não-memória*. As Musas, portanto, não são exclusivamente memória, mas memória e não memória (expressa esta última como esquecimento, pausa). (SMOLKA, 2000, p.174)

Sou poeta, e sei que há devaneios nos poetas possuídos pelas musas. São meias verdades, palavras do desejo e das sensações. Musas e sereias que tanto podem fazer viver como matar partes da memória, assim é o encantamento provocado, assim é a inspiração. É a memória que dentro do todo lembra somente o que é aprazível e memorável, portanto, não é memória pura, é lembrar e por isso mesmo esquecer o que é necessário.

Aqui no tempo da escrita encontro Brandão (1996) que me diz que a palavra musa talvez se relacione à ideia de fixação do espírito a uma arte, acrescenta ainda que é da mesma família etimológica a palavra música, que concerne à musa, e a palavra museu que seria o templo das musas.

Nessa pesquisa que realizo, recorrendo aos recantos das memórias das professoras de educação infantil e seus múltiplos mundos, assim como nos mitos dos gregos antigos, estão a música e a poesia, as artes em geral e a história, divinamente estimadas como capazes de conceder ao indivíduo a chave das portas esquecidas no tempo, de permitir abrir o que nem se sabia fechado, de descobrir em si o si mesmo oculto nos quartos fechados do museu. Vou então cantando meu passado e abrindo as portas e instigando outros a encontrarem suas chaves.

É através da audição deste canto que o homem comum podia romper os estreitos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender suas fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que lhe é conferido pela Memória (Mnemosyne) através das palavras cantadas (Musas). (TORRANO, 1996, p.16)

De acordo com os gregos antigos a mãe das musas Mnemosyne dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e lembrá-lo para a coletividade. Quando o artista ou o historiador registra fatos, obras, fisionomias, palavras, essas ficam para sempre vivas. Esses feitos conferem a imortalidade aos mortais, tornando memoráveis instâncias da vida individual e coletiva, e fazendo da memória algo “[...]inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência” (CHAUI, 2005, p. 138).

Cavando a história dos antigos gregos encontro ainda a arte chamada eloquência ou retórica, destinada a causar emoção e sentimentos, persuadir o ouvinte por meio da palavra, por meio do uso eficaz e belo da voz, como uma arte indispensável ao bom orador, seria essa uma arte aprendida pelos professores. A memória é assim considerada essencial para falar bem, pois os mestres da retórica falavam sem ler. Dessa atividade nasce o método da arte da memória, pois “julgavam que, além da memória natural, os seres humanos são capazes de deliberadamente desenvolver uma outra memória, que amplia e auxilia a memória espontânea” (CHAUI, 2005, p. 139).

Para justificar a relevância da memória e da arte do rememorar, os antigos narravam uma lenda do poeta grego Simônides de Céos. De acordo com Bulfinch (2006), Simônides foi um dos mais profícuos poetas da Antiga Grécia, cujos fragmentos chegaram até nós, escrevendo hinos, odes triunfais e elegias. Conta a lenda que Simônides, quando residia na corte de Escopas, rei da Tessália, foi convidado pelo

príncipe a fazer um poema em sua homenagem, que celebrasse suas viagens. O poeta dividiu o poema em duas partes: na primeira, louvava o rei e, na segunda, os deuses Cástor e Pólux, os inseparáveis gêmeos filhos de Zeus e de Leda. O rei ofereceu um banquete para que Simônides lesse o poema e recebesse o pagamento. No entanto, o rei lhe disse que, como o poema também estava dedicado aos deuses, ele pagaria metade e que Simônides fosse receber a outra metade com Cástor e Pólux.

Pouco depois, um dos mensageiros do rei aproximou-se de Simônides informando-lhe que dois jovens o procuravam no jardim do palácio. Simônides saiu para encontrá-los, mas não encontrou ninguém. Enquanto estava do lado de fora, no jardim, o palácio desabou e todos morreram. Cástor e Pólux, os dois jovens que fizeram Simônides sair do palácio, salvando-o, pagaram o poema com a vida do poeta. As famílias dos demais convidados desesperaram-se porque não conseguiam reconhecer seus mortos. Simônides, porém, lembrava dos lugares e das roupas de cada um e pôde ajudar na identificação dos mortos.

É dessa narrativa que nasce, junto aos gregos antigos, a criação da arte da memória e da técnica de memorização, “na qual a memória é concebida como um palácio com lugares nos quais colocamos imagens e palavras” (CHAUI, 2005 p.140); um palácio, onde ordenadamente, ou não, vamos entrando nos quartos que mais fortes ou mais belas lembranças nos trazem, vamos organizando e percebendo pessoas, retalhos de nós, fatos, pedrinhas dos nossos quintais que ficaram lá no passado. E são esses pedaços de tempo que vão nos dizendo quem somos hoje.

Penso que possivelmente as professoras participantes dessa pesquisa não conhecem a lenda de Simônides de Céos, mas os textos memorialísticos produzidos pelas mesmas vêm carregados de pessoas, com roupas, cheiros, texturas e detalhes que as lembranças vão dando significados ao presente com recortes dentro do tempo passado.

3.2. A MEMÓRIA E A IMAGEM

Nessa narrativa mitológica vejo emergir as controvérsias e a indissociabilidade estabelecida pelos gregos entre imagem e memória, e “é sob o signo das ideias que está situada essa espécie de curto-circuito entre memória e imaginação” (RICOEUR, 2007, p.25), evocar uma é dar continuidade a outra, trazer a memória é remeter à imagens, à imaginação. Esse tipo de memória associada à imaginação é, porém, remetida à rememoração, não sendo memória pura, e por isso levada a uma escala menor de conhecimento, como nos diz Ricoeur (2007), é nessa “contracorrente e desvalorização da memória” nas margens da imaginação, que a tradição da história da filosofia caminha na dissociação entre imaginação e memória, especialmente entre os gregos Platão e Aristóteles.

O debate traçado sobre a memória entre os dois filósofos tem uma bifurcação com a diferença *eidética*, que se dá entre dois objetivos, entre duas vertentes distintas, “uma da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade, anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência” (RICOEUR, 2007, p 26) que constitui a “coisa lembrada” como de fato é.

Por um lado a teoria platônica da *eikōn*, da qual origina a palavra ícone, a arte pictórica, sublinha o fenômeno da presença da coisa ausente, que remete a busca da memória através da imagem.

Deve haver na experiência viva da memória, um rastro irreduzível que explique a insistência da confusão comprovada pela expressão imagem-lembrança. Parece mesmo que a volta da lembrança pode fazer-se somente de modo a tornar-se-imagem. (RICOEUR, 2007, p.26)

Platão utiliza na obra Teeteto a metáfora do bloco de cera para explicar como as marcas ficam ou não em nós. Importa-me a fala em que ele comunica a existência de um bloco de cera em nossas almas, presente de Mnemosyne, mãe das Musas. Cada indivíduo tem um bloco de cera com qualidades diferentes, mas toda cera não é nem tão fluida quanto a água, nem tão dura que não permita reter impressões,

“aquilo que foi impresso, nós o recordamos e o sabemos, enquanto a sua imagem (*eidōlon*) está ali, ao passo que aquilo que é apagado ou aquilo que não foi capaz de ser impresso nós esquecemos (*epilelesthai*)” (Teeteto, s/d p.49). O que apaga, o que não fica marca na cera, é o que a memória não quis reter, é comparado como um erro e conseqüente apagamento das marcas. Assim “o problema do esquecimento é colocado desde o início [...] como apagamento dos rastros, nesse fundamento, memória e imaginação partilham o mesmo destino” (RICOEUR, 2007, p. 31).

A metáfora da cera pode me parecer um tanto matéria em demasia, mas é somente uma metáfora, pensamento poético, e o pensamento poético torna palpável o sensível, o impossível, faz imagem do que está no plano do sentir. Tenho como tarefa compreender essas rememorações conectadas, relatadas oralmente e nos memoriais escritos pelas significações que tem para o sujeito e não pela cronologia numa ordem temporal. Compreender essa memória que emerge através de imagens que fez parte do processo de formação desses sujeitos.

Para me dar suporte na compreensão dos registros memorialísticos da pesquisa, observo Platão dividindo seu método em duas partes distintas de como conceber a memória. Uma, onde a memória é a cópia fiel do real, arte “eicástica”, a outra onde há a presença da fantasia, do simulacro. Assim, há a memória verídica ou a memória fantasiosa, dessa forma é possível que grande parte do que ouvimos de relatos ou que relatamos faça parte de um mundo que ouvimos falar, que ouvimos os adultos contarem e nossa mente reproduz imagens de fatos que podemos até ter vivido, mas não são memórias nossas.

Por outro lado me comunica Aristóteles que “a memória é do passado”, e assim, “ele distingue a memória propriamente dita, a *mneme*, faculdade de conservar o passado; da reminiscência, a *mamnesi*, faculdade de invocar voluntariamente o passado” (SMOLKA, 2000, p.176). Nessa minha narrativa procurei provocar nas professoras participantes da pesquisa o exercício voluntário de invocar o passado. Para Aristóteles o conhecimento construído por esses sujeitos ao longo das suas histórias de vida ocorre através dos estímulos sensoriais, assim, conforme me afirma Ricoeur (2007) a riqueza e a sutileza da descrição desse fenômeno, coloca Aristóteles como quem anuncia a teoria dos associacionistas ingleses, a teoria

empirista. São essas impressões trazidas pelo sentido que formam as imagens e conseqüentemente “são as imagens assim formadas que se tornam material para a faculdade intelectual” Smolka (2000, p.176).

Essa memória nos termos colocados por Aristóteles assume um patamar de construção do conhecimento também assumido por Santo Agostinho quando o autor trata da memória intelectual no livro X das Confissões.

Estes conhecimentos estão como que retirados num lugar mais íntimo, que não é lugar. Ora, eu não trago comigo as suas imagens, mas as próprias realidades. As noções de literatura, de dialética, as diferentes espécies de questões e todos os conhecimentos que tenho a este respeito existem também na minha memória, mas de tal modo que, *se não retivesse a imagem, deixaria/ora o objeto.*

Essa fala de Santo Agostinho que distingue a memória pura/conhecimento da memória/afeto acompanhada de imagem, converge para o que Aristóteles defende preconizando “a inclusão da problemática de imagem na lembrança” (RICOUER, 2007, p.27) e não na memória pura, pois segundo Santo Agostinho a memória pura não vem necessariamente acompanhada de imagem, as memórias/imagens são as memórias regadas pelo afeto. E como me revela Ricoeur (2007), para Aristóteles, nesse debate o tempo continua sendo uma aposta comum tanto à “recordação-ação” quanto à “memória-paixão”, quando se fala de lembrança e recordação respectivamente. Ambas abrangem habilidades diferentes no que concerne poder narrar, poder atribuir significados distintos às lembranças e recordações que para Aristóteles, a primeira é uma busca voluntária de si mesmo, passível de encadeamento com dimensões maiores e a segunda uma simples lembrança ocasional sem uma categoria de causalidade.

Contribuindo com minha narrativa, ao desdobrar-se em reflexões sobre a problemática da memória em Aristóteles, Ricoeur (2007) analisa dois capítulos do tratado do filósofo grego, *mneme* (lembrança) e *anmnesis* (recordação). Sua análise me leva a compreender que a lembrança é fortuita, uma evocação simples e corriqueira, enquanto que a recordação é uma busca que se dá no esforço de recordar. Essa busca de recordar pode ocorrer conforme a necessidade ou conforme o hábito, assim “o ponto de partida fica em poder do explorador do

passado, mesmo que o encadeamento que se segue, dependa da necessidade ou do hábito”, da necessidade de continuar o caminho da busca ou mesmo da frequência.

Nesse caminho de compreensões na pesquisa o que levo em consideração são as lembranças e recordações de instantes formativos que emergem da memória das professoras, com as misturas de realidades e fantasias, valorando o que é significativo e memorável no caminho de cada uma e destacando nessa compreensão as marcas de conhecimentos construídos e afetos que fizeram delas professoras.

Encontro ainda em Aristóteles o preceito de que o afeto “produzido na alma pelas sensações” (1986, p. 293), é um elemento que remete imagens semelhantes à coisa lembrada. No entanto, ele delimita a memória advinda do afeto como uma lembrança (mneme) que vem através de uma afeição, enquanto a recordação (anamnesis) é uma atividade constante que promove elaborações e conhecimento, “por um lado, a simples lembrança está sob o império do agente da impressão, enquanto os movimentos e toda a sequência de mudanças que vamos relatar tem seu princípio em nós” (RICOEUR, 2007, p 37).

Continuando as considerações de Aristóteles sobre a memória, retorno aos versos dos poetas, que para ele, tomam status de arte, de criação, da capacidade de inspirar para imitar. Rompendo com as ideias de Platão, Aristóteles diz que “não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer” (Poética, IX, 50), pois o poeta não somente recorre à imagem para recordar, mas imaginar, criar, refazer.

Penso que no papel das professoras que escrevem seus memoriais está incluso também o ser poeta, e quando narram a fantasia jorram metáforas e simbologias, e nesse narrar, a memória não se encontra pura, mas preñe de inspiração literária, de embelezamento na escrita. O critério da na narrativa dos fatos narrados é muito próprio de cada narrador, e como nos afirma Soligo e Prado (2005), o que é narrado tem intenções nem sempre explícitas e são narrativas polissêmicas, passíveis de múltiplas interpretações.

Ancoro-me nos versos de Fernando Pessoa quando diz que o poeta é “um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente”, e remete ao mito das musas, que têm o poder de levar ao poeta a linguagem, a revelação, a presentificação do passado, a repetição, a imitação e, portanto, a memória, mas junto, na sedução, leva também a simulação, a “mentira e o esquecimento” (SMOLKA, 2000, p. 169), e o esquecimento de que é mentira, o perder-se no canto da sereia.

Por certo o envolvimento emocional, a afetividade e as impressões sensoriais tornam a memória um registro não absolutamente confiável, no sentido de ser cópia fiel do fato, e acabamos, todos nós, sujeitos da narrativa que se arvoram a oralizar ou escrever seu passado por considerar uma memória “certa” para narrar, certos mesmo de que não temos outro recurso, porque aquela é nossa verdade, sendo ela memória pura ou rememoração.

3.3. NOTAS SOBRE O ESQUECIMENTO E A MEMÓRIA ARTIFICIAL

Seria pretensão minha como pesquisadora desejar a fidelidade dos fatos em uma narrativa das histórias de vida dos professores, pois os esquecimentos, como me lembra Ricoeur (2007, p 40), não devem ser tratados como uma disfunção, mas como “o avesso de sombra da região iluminada da memória”. É, então, o esquecimento, parte integrante da memória, é elemento guardado da memória, ausente no presente. Assim, Santo Agostinho me pergunta:

Que é esquecimento senão a privação da memória? E como é, então, que o esquecimento pode ser objeto da memória se, quando está presente, não me posso recordar? Se nós retemos na memória aquilo de que nos lembramos, e se nos é impossível, ao ouvir a palavra ‘esquecimento’, compreender o que ela significa, a não ser que dele nos lembremos, conclui-se que a memória retém o esquecimento.

A presença do esquecimento faz com que o não esqueçamos; mas quando está presente, esquecemo-nos.

Não se deverá concluir que o esquecimento, quando o recordamos, está presente na memória, não por si mesmo, mas por uma imagem sua? De fato, se ele estivesse presente por si mesmo, faria com que

o não lembrássemos, mas o esquecêssemos. Quem poderá penetrar, quem poderá compreender o modo como isto se realiza? (AGOSTINHO, 1980, p.16)

Como então na antiguidade, sem a memória artificial dos registros (a memória dos textos escritos, dos vídeos com imagens em movimentos, as memórias fotográficas arquivadas em museus e em nossas casas) os gregos exercitavam ou recorriam à memória?

Smolka (2000) me traz informações concernentes com essa história que conto, quando cita os tipos de exercícios utilizados para a memorização na antiguidade grega, como a

prática da memória nos exercícios para aprender (a exemplo dos pitagóricos), prática da memória no exercício da palavra em público, na oratória; prática da memória como retórica, como palavra sedutora, persuasiva, convincente. Importância e necessidade de exercitar a memória: além da reminiscência, o esforço da recordação. Memória não tanto, ou não só, como deusa. Dessacralização da memória. Memória não apenas como tradição. Memória como techné, Mnemotécnica. Arte da memória. (SMOLKA, 2000, p.170)

Simônidas de Céos, personagem da nossa história, poeta e pintor, trabalhando com imagens e palavras me parece apresentar mais claramente essa técnica da recordação mnemônica estipulando dois passos: lembranças e criação de imagens da memória e organização das imagens. Nessa pesquisa, posso configurar a criação das imagens e rememoração como a preparação para a escrita dos memoriais das professoras participantes da pesquisa.

Os memoriais são pintados de pessoas, traz as cores das estradas, dos pés, do chão, são pintados de risos, cheiros e gostos, são recortes e colagens, figuras que se embaralham e criam peças únicas. As palavras ditas e escritas pela memória vão formando cenários íntimos e tão próprios quanto as digitais de cada um, com histórias que dialogam umas com as outras e traçam a vida e a formação de um sujeito.

Continuando essa história cheia de lembranças, imagens e escritos, que pressupõe garantir o registro escrito da minha compreensão sobre a memória, é importante ressaltar que Platão desconfiava da memória garantida pelo escrito. Compreendia que o registro escrito retirava daquele que escreve o exercício da memória, uma vez que o escritor deposita toda a confiança num elemento exterior e não na alma, e não no interior da memória pura.

Apesar de o próprio Platão ter publicado seus textos, esse pensamento a respeito da escrita, do registro da história, da historiografia, emerge contado mitologicamente no diálogo entre Sócrates e Fedro, quando Fedro cria o nascimento mítico da invenção da escrita, protagonizado pelo deus Thoth na região de Náucratis no Egito, sob o governo de Tamuz. Em sua narrativa é a memória verdadeira que a escrita ameaça.

Dizem que Tamuz fez a Thoth diversas exposições sobre cada arte, condensações e louvores cuja menção seria por demais extensa. Quando chegaram à escrita, disse Thot: 'Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria'. Responde Tamuz: 'Grande artista Thot! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que exercem. Tu como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto por meio de sinais, e não em si mesmos [...] (PLATÃO, 2001, p.119)

A narrativa continua com considerações sobre a escrita, apontando a desvinculação do texto daquele que escreve à medida em que se publica. Sócrates no diálogo analisa o texto a partir do momento em que ele é escrito como um "discurso a vagar" desprotegido do dono, onde a interpretação é de um interlocutor qualquer, sem possibilidades de se defender sozinho. Contrapondo à escrita surge na pauta do diálogo a eloquência da oralidade, dos textos oralizados pelo autor como superior, num patamar de discurso vivo e sem simulacros, sentado ao lado do enunciador, "refiro-me ao discurso conscienciosamente escrito com a ciência da alma, ao discurso que é capaz de defender a si mesmo e que sabe diante de quem convém falar e diante de quem é preferível calar" (PLATÃO, 2001, p.120).

Na pesquisa realizada por mim, as professoras num movimento de narrativa dupla, tanto disponibilizam os memoriais para a leitura, como participam de um grupo focal. Compreendo nessas narrativas que a escrita, também considerada como memória artificial, não é de fato exercício da memória, mas do rememorar. Aqui a busca da escrita não é para a memória, mas emerge no saber que ela oferece, é para despertar através do rememorar que a escrita está a serviço.

4. O HORIZONTE AUTOBIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: o “caminhar para si”

Sento diante da conversação de Moita (2000) para delinear o quadro de análise interpretativo das histórias de vida de minha pesquisa, que, de acordo com o autor é elaborado de um modo coerente com o objeto da pesquisa e o arcabouço biográfico recolhido. Dessa forma, na análise de dados apresento no segundo ato de interpretações dois movimentos: no primeiro apresento a trajetória de vida tecida nos memoriais das professoras participantes da pesquisa, estabelecendo a história de vida não só como metodologia coerente com meu objeto de pesquisa, mas como a via de acesso à sua exploração (MOITA, 2000, p.117). Num segundo movimento delinhei eixos evidenciados nos grupos focais a partir da singularidade e dos sentidos atribuídos por mim às falas oriundas das questões postas para a discussão. Essas falas convergiram para a compreensão das referências que tornaram as professoras as profissionais que são, perpassando por experiências profissionais e pessoais.

Recolhi histórias de vida de seis educadoras que atuam no segmento da Educação Infantil, todas elas com aproximadamente mais de dez anos de experiência profissional. Todas tiveram sua formação inicial no município de Ibititá-BA e graduaram-se em pedagogia na mesma Instituição de ensino (Universidade do Estado da Bahia) através do programa Rede UNEB 2000. São, contudo, histórias completamente diversas que trazem essas profissionais, momentos distintos e singulares que as levaram à profissão que exercem hoje. Essas histórias de vida, os caminhos pelos quais passaram para chegar à profissão, as referências mais significativas, o caminho da formação, e os momentos memoráveis foram narrados através da escrita de memoriais e reiterados através em um grupo focal com uma gravação de 02(duas) horas e meia.

A análise das narrativas orais e escritas “mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber fazer; de conhecimentos nos domínios mais

diversos, de tomada de consciência sobre si” (Josso, 2004, p. 68), e foi a partir dessas evidências que pude sistematizar as experiências formativas identificadas nos recursos disponíveis.

4.1. MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI

A partir dos memoriais apresento uma síntese da trajetória de vida de cada uma das professoras participantes da pesquisa, elegendo “momentos charneiras”¹² nos projetos biográficos individualmente. O memorial torna-se um suporte narrativo das histórias de vida de cada uma das professoras para compreender os sentidos do corpo teórico, dos sentidos guardados nas falas emitidas no grupo focal: a ideologia, o contexto sócio-cultural, a forma como se percebem e se relacionam com o mundo e como se percebem na profissão.

Em minhas leituras, em minhas idas e vindas, dei uma volta lá em meados do século 300 depois de Cristo e encontrei nas já mencionadas Confissões de Santo Agostinho um dos primeiros textos memorialísticos registrados na história. Permeado de conflitos existenciais e sob os preceitos cristãos a escrita se delineia abordando uma teoria da graça e da predestinação, num texto escrito na primeira pessoa, ora dialogando com Deus, ora com o leitor, ou emergindo em reflexões numa conversa íntima com ele mesmo, dissertando sobre a memória especificamente nos Livros X e XI.

Foucault (1992) também me diz em seu texto “a escrita de si” que essa é uma prática remota na cultura greco-romana nos primeiros anos do império, e apresenta um texto de Atanásio, *a Vita Antonii*, como um dos mais antigos textos da literatura cristã, escrito num período próximo à publicação das Confissões de Santo

¹² Josso (2004) define o “momento charneira” como momento da narrativa portador de um poder de mudança no projeto biográfico do indivíduo, nessa compreensão o presente está sempre prenhe de “momentos charneiras” que experienciamos no passado.

Agostinho. *A Vita Antonii*, contudo, pretende instruir os seguidores cristãos a usar a escrita para substituir o olhar dos companheiros “enrubescendo tanto para escrever, como para serem vistos” (FOUCAULT, 1992, p. 144). A escrita de si aparece para atenuar uma solidão e para resguardar do pecado. A cultura filosófica da escrita de si como companhia e ampliação do pensamento, ainda segundo Foucault (1992) já se encontrava disseminada mesmo antes de Cristo através dos escritos de Sêneca, Plutarco e Marco Aurélio.

Conforme Lejeune (*apud* PASSEGGI, 2001) o memorial de formação, enquanto gênero textual surge do desmembramento de um paradigma nas ciências sociais e humanas que, nos movimentos de pesquisas realizadas na França toma as histórias de vida como “um fragmento do mundo sócio-histórico” por volta das décadas de 1970 e 1980. Na área de Educação, a narrativa de vida, dentro do mesmo movimento, foi adotada como um processo de mediação, colocando-o a serviço daquele que narra, e tendo como fim a tomada de consciência do sujeito do seu processo de formação.

Diante do reconhecimento paulatino dos professores como protagonistas de mudanças significativas na educação e da perspectiva da formação de professores reflexivos, bem como a discussão sobre a formação do adulto, o memorial de formação como instrumento a serviço da formação dos professores tem sido gradualmente utilizado nas instituições de ensino superior, tornando públicas experiências, opiniões, angústias, inquietações e a própria vida dos professores, dando status de texto ao que é dito cotidianamente nos corredores das escolas.

O ato de ler esses textos é uma busca por compreensão de novos significados que estão entre a forma como o sujeito narra, sua literalidade, e o fato narrado. Na compreensão dos dados, diante dos memoriais assumo duas posturas específicas e investigativas de leitura dos memoriais, o primeiro movimento é a busca pelo fio epistemológico instaurado nas memórias eleitas, os saberes que delas emergem, certa que “um dos desafios da abordagem biográfica é, pois, uma prática epistemológica do sujeito cognoscitivo que sirva de referência prévia a toda e

qualquer aprendizagem intelectual” (JOSSO, 2004, p. 121). Esse primeiro movimento torna a pesquisa formativa, possibilitando reunir saberes em cada participante, não só no texto tecido pela compreensão a partir dos dados da pesquisa. O segundo movimento é de assumir a curiosidade da pesquisadora que quer compreender o percurso formativo plantado nas experiências que moveram cada uma no projeto biográfico.

A postura dessa experiência de leitura com necessária abrangência “parece exigir mais criticidade por parte de quem executa. Ao invés de me “chegar como uma visita”, a fruição de uma obra literária, científica ou informativa é função de uma busca de novos significados” (SILVA, 1988, p.35-36) que estão além das palavras ditas, mas como elas brotam no texto, que imagens, sensações e saberes remetem.

Assim a existência do texto é coberta de sentidos que estão invisíveis até que seja lido. O sentido é silenciado, até ato da leitura. Somente quando a compreensão do leitor faz contato com o escrito é que o texto ganha vida e movimento, o destino da escrita está fadado aos caminhos tomados pelas referências que o leitor leva consigo. O corpo multifacetado que abarca o texto narrado do memorial formativo o torna um gênero literário, científico e informativo. E a leitura deste exige a compreensão de que,

Enquanto leitores não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicitando-a passo a passo [...] A compreensão do que está lendo, estudando, não estala assim, de repente como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê [...] Por isso mesmo, ler [...] é um trabalho paciente, desafiador, persistente. (FREIRE, 1995, p.46)

A leitura do memorial é o movimento de tecer algumas compreensões determinantes. Compreender que há uma memória selecionada e é essa seleção que determina a linha do tempo e não a linearidade temporal histórica socialmente estabelecida; me deparar no texto com o particular e o coletivo, onde a história contada pelo indivíduo

está dentro de um contexto macro; compreender que as intenções do narrador são vestidas por suas concepções teóricas, seus ideais políticos, seus desejos e crenças; conceber o memorial como o contexto da tessitura hermenêutica pois “nenhuma história tem interpretação única, seus significados são múltiplos – não existe um procedimento racional para determinar se uma interpretação é única e possível” (SOLIGO e PRADO, 2005, p 49).

4.2. PERSONAGENS DA VIDA REAL

Aqui as personagens da vida real ganham nomes de deusas. Todas elas filhas de *Mnemosyne* e Zeus. Calíope, Clio, Euterpe, Urania, Polimnia e Talia.

Escrever nossas memórias é contar uma história, é registrá-la, deixar a palavra dançar e saltar aos olhos daquele que lê. “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói formação” (DOMINICÈ *apud* NÓVOA, 2000, p. 24). É, portanto, na experiência do percurso biográfico que se constitui o currículo dos sujeitos, e é a escrita que possibilita ao sujeito sair do “anonimato das ideias [...] um anonimato incompatível com o direito de autoria, passaporte para o mundo dos senhores das palavras, dos atores [...], dos fazedores de história” (SOLIGO e PRADO, 2005, p. 24) e não é dado o poder de conhecer o processo formativo desse sujeito da história se não tendo acesso à sua narrativa.

4.2.1 Conhecendo CALÍOPE

Calíope nasceu no município de Ibititá-BA no dia 08 de novembro de 1957, chega ao mundo para aumentar o número no clã de uma família de 10 irmãos, família simples e numerosa, “onde as dificuldades para educar e alimentar mais uma boca tiram toda a alegria de uma gestação”. Sem acesso a métodos anticoncepcionais, sem vacinas e com altos índices de mortalidade infantil, nasce Calíope, e cinco anos

depois “mais um rebento na família”, a última filha do casal, formando doze filhos ao todo.

Calíope viveu num núcleo familiar cercada de livros e leitores, influenciados por seu pai, que costumava ler todas as noites para ela, juntamente com sua mãe e a irmã mais nova, numa época em que seus irmãos mais velhos já teriam saído de casa para estudar fora.

Não sei como, mas apareceu na nossa casa da roça um livro com as histórias das “mil e uma noites” e era uma verdadeira viagem para mim e minha irmã ouvir aquelas aventuras na voz do nosso pai. [...] quando percebiam que nós já dormíamos meu pai interrompia a leitura dando continuidade no dia seguinte. Durante o dia queríamos saber mais da história, mas ele era irredutível: leitura só à noite. (Calíope)

Em todo o núcleo familiar o pai aparece com destaque em suas memórias. A influência para as leituras é evidente e ela compreende a figura paterna como uma grande riqueza cultural para todos os membros da família, enquanto a mãe surge como elemento do cuidado, o membro que protege o clã.

Calíope relata como importantes referências para sua formação na infância e adolescência a presença das irmãs, especialmente uma delas (vinte anos mais velha). Em sua narrativa encharcada de emoções e florida de uma literatura bem apanhada, fala de ter acompanhado o período de estágio no magistério da irmã, uma figura que teve uma representação em sua vida como mãe e como um exemplo de professora, pois era quem lhe contava os primeiros contos de fada, e a acalentava com músicas de ninar.

Em seu período de estágio no final do curso de magistério, (ela também é professora) uma das atividades exigidas na época (1966) era a elaboração de uma cartilha (não se falava em construtivismo) e ela deu meu nome à personagem principal da sua história. [...]

ostentava na escola exibindo aquele livro bonito todo colorido com uma menina bonitinha que se chamava Calíope. (Calíope)

Ao lembrar as professoras que teve na infância, ela esclarece um esquecimento motivado pela pouca importância que algumas delas tiveram, e demarca como primeira professora a primeira professora considerada como importante em sua formação.

Primeira, segunda, terceira, não importa a ordem. O que conta para ser considerada como tal é o quanto ela foi significativa e relevante na construção do saber do sujeito aprendente. No meu caso, só tive contato com a “primeira professora” já na segunda série. A partir daí ela me guiou até as portas do ginásio. (Calíope)

Sua fala evidencia a influência da professora, e sua história, além da família é marcada pela escola e é através dessas relações que ela adquire sentido. “Já não se trata de aproximar a educação da vida [...] mas considerar a vida como espaço de formação” (Bueno, 2002, p.22), considerar que todos os movimentos de experiência, todos os eventos que tocam, que mexem que nos faz mudar de lugar, pensamento, direção, são agentes de formação e implica em desdobramentos e ressignificações.

Aos sete anos sua infância é marcada pela experiência da ditadura militar vivida por um de seus irmãos, que morando em Brasília, servindo à aeronáutica e sem nutrir nenhuma simpatia pelo regime militar se envolve com grupos de esquerda.

Vivíamos aqui em Ibititá-BA, como que ilhados de informações acerca do que acontecia no resto do país. A época era muito conturbada. O Brasil vivia a ditadura militar com o povo sofrendo perseguições políticas e a população ibititaense à margem de tudo. Exceto minha família, que sofreu na pele esse processo histórico. (Calíope)

Presenciava o pavor que sua mãe tinha de ter os filhos chamados de Comunistas, e a via esconder os irmãos e todos os livros “comprometedores” da casa toda vez que aparecia alguém diferente na cidade.

Calíope continua seu relato lembrando brincadeiras e a liberdade que tinha “andando de pés no chão, tomando banho de chuva, aprendendo a nadar nas lagoas lamacentas”. Parafraseando Drumond, lembra a sorte de ter nascido “numa cidadezinha qualquer” onde embrenhava pelos matos a procura de umbu e outras frutinhas do Sertão.

Esse seu primeiro momento o fio de toda construção biográfica não considera trajetórias pensadas com linearidade, os acontecimentos narrados seguem a emergência das recordações carregadas de afetos deflagrados no processo de formação da infância. Sua memória é permeada de imagens, pessoas, fatos, viagens e um olhar de criança que consegue manter ao relembrar a infância.

De acordo com sua narrativa a adolescência tardia chega somente aos dezessete anos. É na adolescência de uma menina (agora rebelde) que se acha feia e com o corpo pouco desenvolvido que ela atua. Para compensar e superar a falta de atributos físicos lia tudo que caía em suas mãos.

Vivíamos numa época e contexto em que o único veículo de informação era através da leitura de livros já que os demais meios de comunicação como jornais, revistas e televisão não chegara ainda aos rincões sertanejos. E isto eu tirava de letra! (Calíope)

Ao concluir a oitava série se desloca para Brasília para morar com o padrinho. Moradia que não viria dar certo, tanto pelas dificuldades de adaptação na casa como de adaptação com a cidade. Mora em Brasília por 02 anos, sofre com o fracasso escolar e retorna à cidade natal com uma proposta de emprego. Conclui o magistério e por oito anos permanece no mesmo emprego.

Numa tomada de consciência Calíope identifica que se acomodou, perdeu oportunidades e deixou que o curso da vida fosse correndo sem grandes mudanças. Mas em 1985 se desloca para Ilhéus-BA para tentar alavancar profissionalmente. Consegue um emprego como professora municipal e por conta da remuneração irrisória, e por está distante da família, acaba voltando para casa.

De acordo com Dominicè (2006) a reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação. A professora que ela era no interior não seria diferente da professora que seria numa cidade maior tendo a mesma formação. Os suportes formadores, sendo inicial ou continuado já se tornavam nesse momento da vida de Calíope apoios exteriores determinantes para o sucesso na vida profissional. E ela reconhecia em meados da década de 1980 que o diploma de magistério já não era suficiente para a permanência e oferta de oportunidades na profissão.

Ela retorna para sua cidade natal, monta uma escola privada com uma de suas irmãs, “a escola deu certo, começou a crescer”. Foram onze anos de trabalho pedagógico e administrativo com um bom retorno financeiro e por conta desse retorno resolve realizar o sonho de ter um filho.

Mas cadê o parceiro? Até então minhas relações amorosas eram um tanto conturbadas e passageiras. Conheci M. (16 anos mais jovem) e em dezembro do mesmo ano nasceu a coisa mais linda e valiosa da minha vida. (Calíope)

O nascimento do filho marca o quarto momento de sua narrativa, e com o drama da inadimplência na escola privada, submete-se ao concurso público e começa a trabalhar na rede municipal de Ibititá-BA em 1998, caminho esse que a levou ao curso de pedagogia iniciado em 2007.

Sinto-me muito feliz e realizada em fazer parte deste processo. Quando participo dos eventos acadêmicos promovidos pela universidade é que percebo e me sinto uma agente nesse processo cultural. Agora sim, sou sujeito da história. (Calíope)

A graduação institucionaliza a formação e dá status, é uma contribuição oficializada que auxilia o adulto a dominar as exigências de um projeto social, e o apoia a conduzir seu próprio projeto profissional. No entanto, como nos lembra Dominicè (2006, p. 350) “a formação aponta para uma globalidade, feita de aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares” que estão além dos saberes escolarizados.

4.2.2. Conhecendo CLIO

Clio nasce em 30 de Janeiro de 1980. É a terceira filha de um casal humilde, o pai agricultor e a mãe merendeira de uma escola pública.

Moravam numa casa humilde e pequena na sede do município de Ibititá-BA, e os pais resolvem pegar mais duas crianças para criar. Primeiro um menino de um ano de idade que causa alegria para seu pai (desejoso de um filho homem) e desespero para as meninas que tinham que dividir o quarto, e depois o irmão desse primeiro, um menino de 12 anos, melhor aceito pelo núcleo feminino da família.

Clio inicia sua vida escolar aos seis anos de idade numa sala multisseriada na escola em que sua mãe trabalhava. Apesar das recordações negativas com a primeira professora, relembra as brincadeiras na escola pulando amarelinha, elástico baleado e jogando jiribita nos intervalos.

A voz de Clio, sua memória e lembranças, repleta de imagens e afetos é intercalada, somada, misturada com o mesmo condimento do referencial teórico básico da pesquisa, vez que “pesquisar é trabalho de equipe, trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência” Gatti, (2006, p. 26), soma de sabores. A professora Clio, relata no memorial a potencialidade do lembrar para se perceber, para perceber seu caminho e a tessitura dos eventos experimentados, e certamente após a escrita ela já não era a mesma. É momento de iluminação e obscuridade, assim mesmo como a lua, uma parte sempre será uma incógnita. Assim mesmo como o ser, que quando pensa que é já não é mais. Assim mesmo como a fotografia, um instante estaque de um momento móvel, volátil, volúvel, vivo.

Sua vida é marcada por diversas complicações geradas pelo drama do alcoolismo com seu pai, sendo internado inconsciente por diversas vezes até resolver, por conta própria, procurar ajuda médica e se curar. Conforme Dominicè (2006, p. 349) “se para muitos adultos o desenvolvimento de sua vida passa ‘sem histórias’, são numerosos aqueles que, tendo sua vida feita de ‘histórias’ complicadas, tateiam para descobrir um fio condutor”, em razão de mudanças e sofrimentos eles retomam, recomeçam, sem etapas ou fases necessariamente encaixadas, tornando o projeto biográfico permeado de contrastes e reorganizações. Assim, para a professora Clio, alguns problemas e a timidez a leva a ingressar na vida religiosa, e no grupo de jovens da igreja católica, onde conhece o primeiro namorado que vem a se tornar seu marido.

Destaca o início de sua vida profissional com o estágio, a conclusão do curso de magistério e a presença de uma professora que a despertou para o trabalho com crianças pequenas. Casa-se e em 2001 e logo surge a primeira filha. Após concurso, começa a trabalhar em uma escola na zona rural, ingressando em dois cursos de formação continuada, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e CAPACITAR.

É nesse momento da narrativa que o perfil de professora vai criando forma, vai criando um desenho estendido da vida pessoal, misturando referências escolares e não escolares, vai construindo, através da narrativa uma configuração de si, “portanto, a narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual essa se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER 2008, p.56).

Em 2004 ingressa no ensino superior, curso de pedagogia e durante o curso nasce seu segundo filho. Nesse período, Clio revela um conflito profissional enfrentado por está desenvolvendo um trabalho no Programa do Estado denominado FLUXO, que se delinea com concepções totalmente distintas das teorias estudadas na Universidade.

Passei por grandes conflitos nesse período, pois tinha que conciliar o que aprendia na faculdade com o que os coordenadores do FLUXO queriam que fosse trabalhado em sala de aula. (Clio)

Nessa relação de diálogo com a professora que vai se formando, narra sua inserção no grupo APREEI como a grande oportunidade de transpor a teoria que havia aprendido durante a graduação, “possibilitando a construção de uma prática pedagógica coerente pela superação da relação ‘de mão única’ entre o conhecimento científico e a prática pedagógica através da pesquisa e da reflexão sobre esta”.

Em 2011 inicia um trabalho como formadora de professores, conclui a pós-graduação, aumentando suas expectativas e reafirmado sua escolha profissional.

Assim fui construindo minha prática, formando e me realizando profissionalmente [...] mas tudo isso só foi possível depois das formações, da graduação, da pós, e principalmente do apoio do

grupo APREEI [...] e foi relembrando a trajetória profissional que me fez refletir e chegar à conclusão que um docente para se afirmar em seu trabalho de sala de aula é necessário passar pelos processos formativos [...] são esses fatores que nos levam ao conhecimento (Clio).

A professora Clio narra encontros constantes com a leitura e a escrita para compreender seu caminho profissional, delineando momentos determinantes no universo da leitura para o exercício da docência culminando em reflexões sobre sua prática pedagógica. Sua escrita é envolvida pelo cotidiano da sala de aula, com um trajeto de vivência entre a escola e o contexto familiar.

Numa revisão historiográfica sobre escritas de si, algumas formas de compreender a escrita memorialística convergem para a ideia de que “é preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever”. De acordo com Foucault (2004) Epítecteto que só apresentou um ensino oral sobre como compreendia o papel da escrita, e apresentava como o ato de meditar, dizia “que possa a morte me apanhar pensando, lendo [...] mantenha os pensamentos noite e dia à disposição, coloque-os por escrito, faça sua leitura; que eles sejam objeto de tuas conversações contigo mesmo, com o outro” Epítecto (*apud* FOUCAULT, 1992, p.146).

Foucault (1992) encontra em Plutarco a escrita de si como o “treinamento de si”, como operadora de transformação, com uma função *etopoética*, que constitui numa escrita para os fins da hupomnêmata e da correspondência. A primeira num sentido técnico ou de caráter de “livro da vida”, seguido de anotações, fragmentos de obras, “pensamentos ouvidos”, constituindo o texto como uma “memória material” das coisas lidas, pensadas e ouvidas, não se constitui exatamente como diário, mas com a finalidade de “captar [...] o já dito: reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992 p.149).

A correspondência de que fala Foucault (1992), é também como o memorial de formação, age sobre o escritor e sobre aquele que lê. Age na leitura e releitura em ambos: escritor e receptor. Nessa dupla função está bem próxima dos memoriais de

formação, pois privilegia a escrita como uma relação consigo mesmo, em que se expor, fazer aparecer seu rosto para o outro é um exercício de se lançar a um destinatário, a um leitor

4.2.3. Conhecendo EUTERPE

Euterpe nasce numa casa de enchimento¹³ no dia 09 de setembro de 1973 e já encontra onze irmãos por parte de pai e dois por parte de mãe no núcleo familiar.

Sua narrativa é permeada de imagens das paisagens do interior do Sertão Nordestino, pelos diversos povoados e cidades por onde passou, dado as necessidades financeiras que fazia com que seus pais se mudassem com frequência. Traz uma memória afetiva carregada de imagens com quadros detalhados repleto das cores da infância.

Uma das casas em que eu morei, gostava muito, era na cor rosa e havia uma enorme porteira ao lado, que eu subia para ver quem vinha lá do alto; esta casa ficava na baixa de uma ladeira e possuía uns pés de plantas com flores amarelas, tinha um cheiro forte e mais na frente várias casas. (Euterpe).

Ricouer (2007, p. 61) questiona: “é a lembrança uma espécie de imagem, e em caso afirmativo, qual?”, e se pudéssemos separar uma da outra, como explicar o entrelaçamento entre as duas na experiência viva?

Conforme Ricouer (2007) é em Husserl que podemos alinhar e dar sentido a esse emaranhado de fios em torno da memória. “Vamos encontrar estas com *Bild* e

¹³ Casa de barro batido ou “pau a pique” como é conhecida em algumas regiões

Phantasie [...], a *bild*/imagem como presentificação que rememora e descreve de maneira indireta e não exatamente uma designação imprecisa “da coisa irreal ou ausente” como diria Aristóteles; e a *phantasie*/atividade criativa chega como o vínculo da narrativa com a espontaneidade, portanto, “a lembrança tem a ver com essas duas modalidades”[...] (RICOUER, 2007, p.62).

Cercada de imagens e lembranças compreendidas como espontâneas, a professora Euterpe narra que aos sete anos frequenta a primeira escola, “que funcionava em um depósito que logo mudou para a casa da professora, e assim como no depósito todos levavam um tamborete”. Nessa escola e nessa comunidade, descreve as brincadeiras da infância e os momentos em que ouvia histórias contadas pela avó à luz do candeeiro. Traz reflexões sobre sua relação com a leitura, e descreve que certa vez teve contato com uns livros que encontrou numa caixa, e depois de um longo tempo descobriu que era literatura de cordel. Encantou-se por esse gênero literário, se envolvendo com leituras que teciam as imagens do Sertão, sua linguagem e cultura.

É nessa invenção de si que “vem a ser uma tomada de poder sobre a maneira pela qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la sem parar de se inscrever num contínuo sócio-cultural,” (JOSSO, 2008, p.25) que o sujeito vai encontrando sua história, a história da coletividade e suas comunidades de pertencimento.

Em sua narrativa relata ainda o ingresso na religião evangélica e o encontro com o rapaz que se tornaria seu esposo, como dois momentos que demarcou significativamente sua vida.

Euterpe declara não saber o motivo que a levou a ser professora, mas seu grande sonho era ser secretária e trabalhar num escritório. Conforme Alheit (*apud* Dominicè, 2006, p.347) “o curso da vida parece se tornar uma espécie de ‘laboratório’ que funciona sem programação”, são desaranjos que subverteram o curso tradicional

que outrora fora determinado pelas famílias, escolas e sociedade. A incerteza do porvir põe em pauta o sentido da própria história de vida e tem consequências determinantes na formação do adulto. Em sua escrita, contudo, agradece por seu sonho de secretária não ter sido realizado, e o fato de ter feito um bom estágio no magistério, acaba levando-a a indicação para trabalhar numa turma multisseriada de uma escola pública.

A professora Euterpe passa no concurso para o exercício da docência e toma posse em 2007, a partir desse momento sua narrativa enfatiza a importância da graduação em pedagogia e das formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal.

O conhecimento que adquiri só me faz crescer, e à medida que vou fazendo uso desse conhecimento minha prática vai se tornando sustentável, e nunca é suficiente, o conhecimento é sempre inacabado (Euterpe).

Euterpe enfatiza a importância do conhecimento como instrumento basilar para a prática pedagógica e quando fala sobre a profissão, discorre numa sequência de acontecimentos muito atrelados aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na sala de aula. Essas são escolhas da narradora relacionadas de alguma forma a como ela está imersa em sua vida, em seu cotidiano. Trata-se de um texto memorialístico carregado de histórias, de experiências pessoais que levam à profissão, ao desejo da estabilidade, a uma busca de qualidade profissional e financeira. Elemento fácil de compreender, e como afirma Dominicè (2006, p.347) “a biografia do adulto se constrói, com efeito em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha em nossos dias, um papel preponderante”, e sua vida é comumente balizada no esqueleto da estrutura social, e, nesse caso, no ideal de mãe, professora, mulher, no ideal de adulto com o tempo “certo” para se estruturar.

4.2.4. Conhecendo URANIA

Urania nasce em 1977 (não cita mês e dia). Seu pai já tinha uma filha de outro casamento, mas ela é a primeira filha de um casal humilde que a recebe com muita alegria. Depois de seu nascimento, sua mãe tem mais quatro filhos e dois vêm a falecer, ficando em três ao todo.

Narra o árduo trabalho de sua mãe como merendeira num tempo em que as escolas da cidade não tinham cantina e como a merenda era feita num local distante ela acompanhava a mãe ajudando a levar os caldeirões cheios para distribuir nas escolas. Sua mãe se propõe a limpar a sala de uma professora particular bem conceituada na cidade e em troca ela estudaria por um tempo, assim inicia sua vida escolar aos seis anos de idade. Narra com orgulho o incentivo de seus pais para o estudo mesmo sem eles saberem ler e escrever.

Suas memórias trazem detalhes das brincadeiras da infância, dos contos de assombração contados pelos vizinhos no início da adolescência, o interesse pelo namoro e a dificuldade com o primeiro casamento.

Urania conclui o magistério em 1999, e em conflitos com o marido alcoólatra, sem nenhuma atividade profissional entra em depressão, demarcando um momento charneira em sua vida. Com ajuda e incentivo do sogro consegue fazer um tratamento, mobiliza sua vida e através de um grupo de estudos, presta concurso e tudo muda.

Nesse momento da narrativa, é possível compreender o papel de uma profissão e a fragilidade do adulto diante a instabilidade e nesse momento “o desemprego fragiliza o emprego e o torna cada vez mais inacessível. [...] em um momento em que inúmeros adultos têm dificuldade de encontrar alternativas satisfatórias (Dominicè, 2006, p. 348). Urania inicia, portanto, sua atividade profissional, e em sua narrativa dá grande ênfase aos cursos de formação continuada, a importância da separação

do primeiro esposo para sua vida em 1994 e um novo relacionamento que dá origem ao seu primeiro filho.

Nesse decorrer da minha vida, nas idas e vindas de conhecimentos, não parei de estudar, dei continuidade a minha busca, conhecendo teóricos que nem sempre me auxiliavam no fazer pedagógico. E conheci outros que abordavam sobre a teoria e a prática que me serviu para constatar que quanto mais busco conhecer, mais chego à conclusão que o conhecimento é contínuo. (Urania)

O conhecimento do docente, suas experiências e sua formação global está muito além do fazer pedagógico, mas todos esses outros saberes e saber fazer determinam a forma como o docente se relaciona com a sala de aula, mesmo sem estabelecer uma relação unívoca entre conhecimento e ação prática.

O desejo de estudar sobre o desenvolvimento infantil que lhe auxiliasse em como proceder com seu filho e a necessidade de está mais perto de casa a faz mudar de escola e iniciar um trabalho com a Educação Infantil. Urania relata a falta de experiência com o segmento e a importância do grupo de formação APREEI “que veio nortear, estruturar e dá suporte à minha prática”.

Urania recorre a imagens, cenários familiares, livros literários e referências teóricas para alimentar a narrativa e o conhecimento de si. “Com a junção que acabou de ser feita entre cognição e imaginação, já estamos evocando o ser de imaginação e as formas de vínculos que lhe são mais especificamente ligadas” (JOSSO, 2008, p.25), evocando o universo de passagens vivências e referências que carrega consigo.

Algumas memórias são as memórias apontadas por Aristóteles como memória pura que culmina num conhecimento cognitivo, outras são memórias afeto permeadas de imagem, e imaginações com construções metafóricas fantasiosas, essas são realidades imaginárias, no entanto, muito concretas, como alimentos da vida interior, fonte de referências para simbolizar situações, eventos que permanecem mudos,

descobertas de outros universos possíveis Ricouer (2007), portanto, tão puras e verdadeiras, quanto qualquer outra.

4.2.5. Conhecendo POLIMNIA

Polimnia nasce em meados da década de 1970, e é a última criança de um casal de agricultores de 13 filhos. Opta por narrar suas memórias em um caderninho azul decorado cuidadosamente com letras verdes em EVA, tratando a narrativa memorialística, seu caderno e a caneta como confidentes.

Compreendo que, quando escrevemos aquilo que nos passa, a escrita torna-se nossa confidente mesmo, companhia das melhores. E as metáforas que vão cobrindo o texto, dando cores, sons e poesia servem para que tudo seja dito, e mesmo dizendo tudo, camuflar o que não desejo ser tão explícito, já que ela, nossa escrita íntima, quando solta ao vento fica indefesa, à mercê dos leitores.

E sendo assim confidente é que Rousseau também usa da escrita memorialística como confidência, usa da escrita na primeira pessoa, onde as significações e formas da escrita de si assumem em meados do século XVIII através do texto “*As Confissões*” uma especificidade de gênero literário, seu texto começa a delinear um caráter singular para a escrita autobiográfica. Ele é o primeiro explorador “em certo grau inclusive teórico da intimidade” (ARENDETT *apud* ARFUCH, 2010, p. 35), e traz a indagação do mundo privado com um valor literário decisivo para a consolidação da escrita biográfica, a narrativa do privado para a auto-reflexão.

A narrativa confidente da professora Polimnia é repleta de memórias sobre as programações culturais da cidade como os festejos populares, bem como os diversos momentos onde sua irmã esteve presente fazendo o papel de mãe.

Narra que apesar de seus pais serem duas pessoas que muito trabalharam (e ainda trabalham), não lhe deram uma boa educação, pois em nenhum momento dispensaram tempo para um diálogo. Atribui não ter se interessado pelos estudos na infância e adolescência ao fato de ter iniciado alguns trabalhos em casa de família muito cedo, e dessa maneira “repetia quase todo ano. A escola para mim não teve muito significado, principalmente nas séries iniciais” (Polimnia).

Polimnia vai despertar interesse pelos estudos somente na sexta série quando começa a trabalhar com a irmã, que mesmo lhe ensinando o ofício de manicure, era uma professora dedicada e seu interesse pelas leituras realizadas diariamente lhe fazia perceber outro lado que a escola não havia lhe mostrado. Ler era bom!

O concurso vem ocasionalmente e em sua narrativa deixa claro que seu interesse era mesmo o emprego e um salário mensal que pudesse lhe dar o conforto de não mais depender dos pais.

A professora Polimnia, assim como outros adultos geralmente pensam sobre sua vida mais em termos de realização pessoal do que em aventura coletiva, eles se inventam tateando, “de modo mais individual, em um caminho que pretendem seja feliz, mas que está repleto de vestígios e evocações dos ímpetos ambiciosos das gerações precedentes”, (Dominicè 2006, p.360) o que é compreensível como busca de estabilidade e manutenção de um si desejado, já que os projetos biográficos das gerações atuais confrontam com curso de vida cada vez mais incerto e imprevisível.

Por isso, mesmo depois do concurso, somente se interessou em participar das formações continuadas dois anos após iniciar as atividades, e insere-se num curso de formação continuada, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). “A formação contínua, que corresponde frequentemente no adulto a um tempo de abertura biográfica, apoia-se em um currículo de base” (Dominicè 2006, p.360) se tornou determinante para professora Polimnia, pois a partir dessa formação, ela declara uma verdadeira paixão pela profissão, o que lhe dá incentivo a fazer o vestibular e iniciar a graduação.

De acordo com Dominicè (2006), “reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação, que não se reduz a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal”, mas projeta novas atitudes, e converge em uma globalidade de saberes e numa aliança de diversas aprendizagens. Dessa forma, a entrada na faculdade, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para compreender as leituras realizadas, fez com que ela encontrasse um novo sentido na profissão e se percebesse de maneira diferente como pessoa, elevando sua autoestima,

Percebi que Polimnia transformada seria um agente de transformação do meu aluno, aquele ser que também me transformaria, aquele que na aparência frágil parecia incapaz, mas que na verdade tem muito a me oferecer.

Hoje não me vejo fora da educação a educação pra mim é minha vida, gosto de ser professora alfabetizadora, gosto de lidar com situações de conflito diariamente em sala de aula, admiro as crianças. Elas são incríveis, amáveis, carismáticas e inteligentes. Quando estou em sala de aula me dá um prazer imenso, me sinto realizada, nem sei explicar! Ainda mais quando vejo resultados positivos das coisas que ensinei para meus alunos.

A sensibilidade para se aproximar do mundo infantil que toma conta da narrativa da professora Polimnia é estímulo constante mediado pelas situações de conflito que permeiam a sala de aula. Nesse relato seu projeto biográfico é tomado pela profissão, de maneira que o cotidiano da escola surge como um espaço de experiência, de ser tocada, de ser mexida, de ser transformada, onde o pessoal e o profissional se misturam.

4.2.6. Conhecendo TALIA

Todas as outras narrativas iniciam com o nascimento. A história de vida da professora Talia começa com sua gestação, “fato este marcado por muitas discussões, intrigas e alegrias”. É filha de mãe solteira, da qual sente muito orgulho.

Esse momento inicial da narrativa é extenso, onde discorre sobre o conflito gerado pelo desejo e seu pai que se realizasse o aborto, e ela (Talia) demonstra uma real admiração pela luta da mãe e indignação com o pai que posteriormente ainda tentou levá-la para que outras pessoas a criassem. Talia nasce no dia 09 de setembro de 1979 às 2 horas da madrugada, na casa da bisavó, na cidade de Ibititá-Ba, e vive uma luta de 13 anos na justiça para conseguir “excluir aqueles xxxx no lugar do nome” do seu pai em seus documentos pessoais e ter o reconhecimento da paternidade.

Sua narrativa nos momentos de criança tem os detalhes da imaginação da infância, todas as brincadeiras, as peraltices, as amigas e as histórias de assombração e sua escrita surge como se estivesse falando.

Não dávamos importância para brinquedos comprados em lojas, aliás, eu quase não tinha brinquedos, mas ao mesmo tempo era como se eu tivesse todos os brinquedos do mundo a minha disposição. Tudo estava ali ao meu alcance, disponível em toda aquela natureza em minha volta! O mais interessante eram os brinquedos inventados encontrados nos quintais dos vizinhos! (Tália)

Narrar a infância é um momento distinto, extenso e detalhado. É como se cada brincadeira, cada colega da rua, cada história, cada brinquedo achado, quebrado, montado fosse lembrado. De acordo com Soligo & Prado (2005) esse ato de contar uma história seja da nossa vida, seja uma narrativa outra, faz com que ela seja “preservada do esquecimento, criando a possibilidade de ser contada novamente”, e porque não vivida novamente como relata a professora Talia.

A cultura não envelhece; ela se adapta à realidade, portanto não é difícil falar de uma tradição que perpasse anos e anos “as paneladas”, aconteciam da seguinte maneira: reuníamos na casa de uma das amigas, para planejar quais alimentos íamos pedir na feira livre, sempre realizada aos domingos no Tanque de Manelinho, limpava-se o local antecipadamente, uma festa! A brincadeira é tão divertida que não importava se a comida estava cheirando a fumaça, ou arroz cru e até mesmo com gosto de queimado. Até nos dias atuais perpetuamos esta tradição, uma vez no ano reunimos as

amigas de infância que ainda residem aqui na nossa cidade para fazer a panelada, só que agora vamos com filhos, sobrinho e primos, não deixando esta tradição morrer. (Talia).

Essa memória é uma reação comum dos sujeitos de tentar manter vivo na memória social as culturas mais remotas, de acordo Dominicè (2006, p.348), “a conservação das tradições e dos hábitos faz às vezes de refúgio, como a manutenção da segurança, ali onde ela se mostra possível ainda”.

A adolescência é encurtada por um casamento precoce e o momento da fase adulta é marcado por conflitos relacionais, o surgimento da profissão e as formações inicial e continuada.

Lembro de uma aula de sociologia com a professora Mirian, foi aquela mulher que me libertou! A valorização que ela falava da mulher, do professor, da dona de casa, de muitas questões da sociologia. Ela falava tanta coisa que eu pensava: gente o que é que eu to fazendo dessa vida minha? Eu tenho tanta coisa pra viver, tanta coisa pra conquistar ainda, e isso foi abrindo as possibilidades e os caminhos e eu fui pensando que eu não queria mais aquela vida! Foi isso que me libertou! Lembro da frase de Paulo Freire “O conhecimento liberta!” essa é minha frase. E dentro da sala de aula você só tem liberdade se tem conhecimento. Porque não adianta, por exemplo, como eu ia pra dar aula de inglês sem saber de nada, eu não tinha liberdade de propor ou questionar algo com o aluno. Eu só tinha metodologia, mas sem conhecimento eu pouco fazia. (Talia)

Quando eu ia me separar, sair do casamento eu vi que eu era capaz de muita coisa. Quando eu me separei, aí eu disse: ô gente e agora que o mundo é pequeno pra mim! (Talia)

Para a professora Talia a questão central da formação é o conhecimento e conseqüentemente a liberdade, que está intimamente ligado a seu projeto biográfico pessoal se desdobrando na profissão, tecendo em seus escritos o ideal de que “é tempo de reconhecer que são necessárias aprendizagens [...], e a formação contínua, monopolizada pelo aperfeiçoamento profissional, deve ser oferecida àqueles que precisam de apoios formadores para conduzir sua vida adulta”

(Dominicè, 2006, p. 354). Dessa forma, sua narrativa abarca uma potencialidade de reflexão com momentos de viragem, de maturação e de consciência de forma contextualizada, onde a memória adquire status de memória pura, na qual a imagem que a memória comumente reporta, cede lugar a um conhecimento construído.

O encontro com os memoriais, o encontro com o passado, os sonhos e os projetos biográficos de cada uma das professoras me permite enveredar por nuances antes desconhecidas às quais não teria acesso somente através do trabalho com o grupo focal. Compreender como se deu o caminho para que essas professoras se tornassem as profissionais que são, tem lugar na compreensão do processo de formação do adulto, e “é indissociável do contínuo da vida e da globalidade da pessoa” (JOSSO, 2004, p.136), portanto, foi indispensável balizar a pesquisa nesse encontro com os memoriais.

4.3. UMA RODA DE CONVERSA: análise do debate realizado no grupo focal

Enquanto a elaboração do memorial propõe às professoras uma narrativa com uma lógica específica que é a da escrita, com uma disposição de ideias organizadas, o grupo focal surge na pesquisa como uma maneira mais natural de recorrer à memória, “o oral permite mais fluidez, como a justaposição por ações simples, sem relação explícita” (JOSSO, 2004, p.130), permite descrever seu processo formativo e contemplar o discurso ausente na narrativa escrita. O pormenor das experiências e a ponderação na narrativa dos acontecimentos, ditas até o limite do conforto permite-me situar sobre o que penso hoje e como me formei, e Josso me auxilia nessa discussão quando a encontro dizendo que,

O trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós e sobre nossas relações com o meio. (JOSSO, 2004, p.130)

A reflexão realizada no grupo focal sobre aquilo que foi formador em suas vidas, permitiu às professoras, em um trabalho sobre elas mesmas, encontrar a contribuição da memória e sua dinâmica no processo de conhecimento.

O grupo focal foi a oportunidade de travar uma discussão compartilhada acerca dos saberes que elas se percebem mobilizando na docência, as referências expostas ou implícitas vindas na bagagem da vida. De acordo com Macedo (2006), o grupo focal valoriza o coletivo, o grupal e a argumentação, o que é comum nas práticas pedagógicas, e possibilita o retomar, complementar.

Conforme Kitzinger (*apud* GATTI, 2005) o grupo focal é mencionado primeiramente como técnica de pesquisa na área do marketing em 1920. Reaparece na década de 1950 em estudos sobre a reação das pessoas à Segunda Guerra Mundial, e em estudos específicos na pesquisa em comunicação nas décadas de 1970 e 1980.

Gondin (2002) conceitua grupo focal como um método de pesquisa que tem como objetivo a coleta de dados por meio de interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. No caso específico dessa pesquisa pode ser caracterizado, como um recurso para compreender, através de uma situação informal de conversa, a memória que compõe o processo de construção das percepções de como as professoras chegaram a ser o que são, de como foi traçado o caminho para si, é o encontro com o fio condutor da docência.

Visando o aprofundamento das discussões, o grupo focal não pode ser grande, em geral é estabelecido um número entre 06 (seis) e 12 (doze) pessoas, no entanto, de acordo com Gatti (2005) “para projetos de pesquisa o ideal é não trabalhar com mais de 10 (dez) participantes”. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, dificultando também o registro das falas e o aprofundamento do tema. Nesse trabalho específico foi estendido o convite para 08 (oito) pessoas, e por motivos justificados duas pessoas não puderam comparecer.

Para conduzir um grupo focal,

É importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. (GATTI, 2005, p.8)

Não se trata, contudo, de deixar o “barco a deriva”, é o movimento do fazer fluir que está nas mãos do pesquisador/moderador, criar condições para que as professoras participantes da pesquisa se situem diante da problemática de suas próprias histórias de vida, a memória e a formação docente. Nesse contexto, a “ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005, p.9), o foco não está no conteúdo emitido pelas falas, mas no sentido que é possível inferir no discurso. São, portanto, essas trocas que se tornam objeto de compreensão em função dos objetivos da pesquisa.

No grupo focal a análise dos dados repousa nessa interação de um grupo específico relativamente homogêneo, mas “não existe um modelo único de análise de dados para grupos focais”. A forma como se elabora os caminhos para “um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, de seu estofo teórico e a sua criatividade” Gatti (2005, p.46), portanto, a interpretação das falas é compreendida no interior do objetivo do trabalho, a partir da interação do grupo, das interferências, do falado e do silenciado, e vestida com minhas referências com aquilo que me move, com o que me seduz, com o que está contido em mim.

Merece destaque a forma como se expressam, as conexões e a interatividade entre as falas, os recortes escolhidos como ponto de partida, as sequências nos diálogos e os silêncios. Todas essas questões apontadas fizeram parte da dinâmica interativa do grupo focal e na compreensão dos dados analisados procurei me atentar a

não incorrer em reduções que podem prejudicar a compreensão que se busca para o problema em estudo. Morgan (1997, p.60) defende como perspectiva para análise lembrar que o que os participantes fazem no grupo como também o que acontece em qualquer grupo depende de indivíduos que o constituem. (GATTI, 2005, p. 49)

A compreensão dos dados está no limiar entre o indivíduo e o grupo. Nem o indivíduo, de forma reducionista, pode constituir uma “unidade de análise” nem o grupo é “referência abstrata”. A interpretação repousa, portanto, no movimento da interação, no contexto das trocas, inferências, interferências e descobertas na dinâmica do grupo focal.

Compreender as referências que fizeram desses sujeitos, mulheres professoras as profissionais que são hoje, desencadeou uma narrativa que se delineou sobre 04 eixos específicos:

- Nas páginas amarelas do tempo, os traços da profissão de professora e a sedução para a permanência;
- Experiências e referências não escolares no percurso formativo;
- A formação continuada: o projeto APREEI no projeto biográfico;
- Memória e consciência na narrativa.

O caminho tecido pelo fio da memória no grupo focal foi, pelo veio da conversa, contempando os eventos formativos narrados nos memoriais e delineando mais abertura para compreender as questões da pesquisa: *1. Como e em que momento de suas histórias de vida o professoras identificam eventos que determinam o encontro com a profissão docente? 2. Como o passado se retrata no presente da profissão docente? 3. Como professoras do Projeto APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil no município de Ibititá-BA concebem seu percurso formativo? 4. Qual a motivação que faz com que essas professoras permaneçam exercendo a profissão de professores de Educação Infantil?*

4.3.1. Nas páginas amarelas do tempo, os traços da profissão de professora e a sedução para a permanência

Nessa narrativa recorro a Dominicè (2006) que afirma que diferentemente de algumas décadas atrás, a construção biográfica enfrenta novas e desafiadoras condições de existência, entrando em choque com as tradições anteriores, de nossos pais e avós, dos quais os projetos de vida eram delineados por um fio quase sempre sem tantas surpresas. No entanto, é essa mesma instabilidade e insegurança que dá a nós, sujeitos desse contexto, a necessidade e a tendência de uma fonte rica de criatividade e inovações, e conseqüentemente dá lugar a novas perspectivas biográficas.

Apesar das histórias diferentes com acontecimentos absolutamente distintos tratando da formação do adulto professor e seu percurso biográfico, o grupo participante, em razão da origem cultural próxima, tem alguns modelos de referência que são convergentes, como vemos nas falas abaixo.

Tive minha irmã que foi uma das primeiras professoras “formadas” a chegarem na cidade. A família influenciou e eu também, (como coloquei no memorial) acho que eu já nasci predestinada a ser professora, já veio no sangue. Deus (digo parodiando Drummond), disse: “Vai Calíope ser professora na vida”, o poema das sete faces. (Calíope)

Na história de vida de Calíope (narrada no memorial) há uma busca intensa de crescimento profissional, com constante incentivo da família, mas, sem investimentos na formação até o momento em que ingressa no ensino público através de concurso. Ela denota certa predestinação em sua vida para a profissão de professora, e encara, sob um ângulo de unidades significativas que não correspondem necessariamente à continuidade temporal do calendário, um efeito de materialização de fatos que se sobrepõem uns aos outros e vão formando uma professora. Esse conjunto de fatos dispostos na narrativa compõe uma professora com referências especialmente familiares, assim como expõe também a narrativa das professoras Talia e Polimnia.

Acredito que o que me influenciou, além da minha mãe que é professora, foram minhas amigas, todas as minhas amigas são filhas de professoras. Minhas tias foram sendo professoras, e todo mundo lá em casa ia ser professora. (Talia)

Em casa tinha minha irmã que era professora, e aí ela comprava livros pra minha sobrinha que é quase da mesma idade que eu, aproveitava e comprava também pra mim. Tinha também as colegas da minha irmã V. Elas brincavam e usavam a gente que era menor, a gente que ia ser aluna e elas professoras. (Polimnia)

Nesse imitar, nesse faz de conta vivenciado pelas crianças é o momento em que, independente do contexto histórico e cultural no qual ela se desenvolve, as crianças compartilham uma prática comum de representar vários papéis, estabelecendo através de dimensões simbólicas, uma aproximação da realidade do universo adulto.

Na medida em que vou caminhando pelas falas das professoras, na medida em que vou tateando suas histórias de vida, vejo que quando a família não se encontra conscientemente inserida nas etapas determinantes do modelo biográfico traçado pelo sujeito, a cronologia dos fatos acaba se constituindo com arranjos cada vez mais aleatórios, submetidos a uma fragilidade na escolha da profissão e de modo geral, com dificuldades de encontrar alternativas satisfatórias, como nos narram as professoras abaixo.

No caso, eu não sei bem o que me levou a ser professora, acho que foi mesmo falta de oportunidade, o lugar onde eu estava morando só tinha magistério, talvez isso tenha me levado a ser professora. Mas, assim...eu pensava em ser secretária e trabalhar num escritório (risos), não sei porque! Devido a oportunidade, continuei a morar aqui, acabei sendo professora, mas é uma coisa que você aprende, gosta e não mais se vê em outra área. (Euterpe)

Eu não me lembro assim o que me levou a ser professora, eu lembro que minha mãe sempre trabalhou de merendeira, aí eu sei que ela sempre teve a preocupação de arrumar a gente pra ir pra escola, mas quando eu aprendi a ler eu aprendi sozinha. Depois eu chegava assim com aquela angústia dizendo: mãe eu não sei isso! E ela falava: ó minha filha faz, eu não sei ler não, mas você faz do seu jeito. Ela passava perto do caderno pra olhar: ô você tenta fazer, faz aí, vai fazendo que você aprende! Como na minha família só quem

“vingou fui eu” e meu primo Robério, só nós dois que quisemos estudar, ninguém mais, aí as pessoas veem a gente diferente. Foi assim, quando chegou a data de fazer a prova do concurso, eu falava: ‘ai meu deus, pra professor, eu acho que eu não tenho jeito!’ As pessoas falavam pra eu tentar. Hoje minha irmã parou de estudar por causa da saúde da minha mãe, mas disse que vai voltar porque eu sou o exemplo dela. Eu não me lembro de alguém que tenha me levado a ser professora, só me lembro das condições, da necessidade. (Urania)

Apesar dos incentivos e do cuidado da mãe, a professora Urania não consegue apontar na família um membro que a tenha influenciado a ingressar na profissão. Os contextos de vivência dessas duas professoras (Urania e Euterpe), são ainda menos favorecidos financeiramente, o que fez com que o horizonte biográfico tornasse-se mais difícil. Dominicè (2006, p. 348) nos lembra que dessa forma o adulto perde o recurso da segurança e “avança tateando ao sabor dos meios disponíveis. Sua história se torna um percurso de sobrevivência”.

Polimnia, personagem também dessa “história de professoras” desmistifica a busca da profissão pelo desejo e aponta no princípio da jornada de seu percurso biográfico de professora, como um caminho de necessidade quando lembra seu ingresso na carreira.

Terminei o magistério e fiquei sabendo por acaso que teria um concurso para professor. Eu não tinha dinheiro para a inscrição, e como minha mãe não acreditava que eu poderia passar, não queria me dar o dinheiro, mas acabei conseguindo, fiz a inscrição e passei.

No princípio fazia o que eu achava que dava certo em sala de aula, seguia mais o livro didático, me preocupava em aplicar conteúdo para a prova. O que importava para mim naquela época era o meu emprego e o salário todo mês. (Polimnia)

Dominicè (2006) afirma que hoje o futuro está obscurecido por uma espécie de capa que nos impede de representar a própria vida em longo prazo. O percurso biográfico de Polimnia perpassa muito claramente por esses desarranjos, “a vida toma sua

forma em parte no vazio e a biografia se elabora, em consequência, principalmente no incerto” (DOMINICÈ, 2006, p. 347)

No movimento das lembranças carregadas de imagens e afetos guardados, emergem as referências escolares, e na lógica do presente, vão encontrando o passado. Algumas das professoras dessa narrativa, em contato consigo mesmas, vão materializando as referências formativas que orientaram suas existências e opções também a partir da escola. E vão, no percurso, relatando as referências positivas e as referências negativas.

Além do ambiente, lembro muito da minha professora de Educação Infantil, Maria Helena, e uma das minhas influencias foi ela, porque, sabe, se eu me lembrasse das minhas professoras de primeira a quarta série eu desistiria de ser professora, porque eu me lembro da minha orelha pingando sangue da professora puxar, e também de tanta palmatória que eu levava. (Talia)

Quando chegou a professora Mariana que era a quarta-série, ela era mais aberta. Ela foi a professora exemplo pra mim. (Clio)

O vaivém das memórias mobilizadas nas narrativas vai provocando uma dinâmica particular em cada uma das professoras presentes no grupo focal, mas também uma contiguidade entre as narrativas quanto à maneira de perceber os acontecimentos em momentos específicos, e as lembranças desencadeadas no processo de reflexão. Vão se aproximando umas das outras, recorrendo aos mesmos tempos vivenciados. Dessa forma durante a atividade do grupo focal as professoras vão tentar buscar no “palácio das memórias” quais referências as vivências escolares durante a infância deixaram marcadas em seu percurso biográfico.

Aí eu volto mais atrás e me lembro da Educação Infantil, lembro da Creche. Como era bom na educação infantil. Tinha uma área na frente com umas grades que a gente entrava e ficava brincando lá. Eu lembro que a gente tinha uma jardineirinha com o nome da gente, todos os alunos vestiam a jardineirinha xadrez, era um ambiente de Educação Infantil mesmo! As cadeirinhas, as toalhinhas, tudo! As músicas, tudo era voltado mesmo para a educação Infantil, aquele

ambiente, foi isso que fez com que eu me apaixonasse pela educação infantil. Mesmo tendo essa vivência traumática na escola, eu tive essa oportunidade de vivenciar um momento bom na educação infantil. (Talia)

Nesses primeiros anos de escola eu tive rejeição porque foi a mesma professora. Minha mãe era merendeira na escola, e me levava para ficar na sala dela, eu não era nem matriculada e ela dizia: você vai ficar na sala de M. que é a melhor professora! E eu muitas vezes por ser tímida, sabia as coisas, mas falava baixo aí ela vinha e dava beliscões. Uma vez ela puxou a orelha do sobrinho que era meu colega W. que pingou sangue, aí eu amedrontei com a escola. Eu não tinha coragem nem de ler! Eu sei que eu fiquei com ela até a terceira série porque ela era tida como umas das melhores professoras! E ela espancava a gente! (Clio)

O que me levou a ser professora, primeiro não foi a escola, pois na escola eu não sabia ler, aí eu tinha que decorar, meus colegas me ajudavam a ler! Eles iam falando e repetindo até a hora que tinha que ir ler lá na frente, fazer a leitura com a professora, tremendo, mas falava. (Polimnia)

A escola surge na memória das professoras ora com rejeição, ora com acolhimento; algumas professoras tornam-se boas referências, outras professoras como exemplos a não serem seguidos. Os atos relativos a castigos mais específicos como puxões de orelha, lembrado por algumas, refere-se à mesma professora que exercia um trabalho reconhecido com excelência na cidade. No diálogo no grupo focal há um estranhamento com esses fatos ligados aos castigos físicos por parte da professora Calíope, que relata o fato dela ser bem mais velha que as demais e não ter vivenciado nenhuma punição desse tipo em sala de aula.

Nesse meu exercício de pesquisa compreendo que o filtro que encaminha as professoras a elencarem o que é bom ou ruim na prática dos professores que tiveram, é o filtro da pessoa/aluna. A dinâmica de suas vivências como alunas, além da perspectiva formativa de levar para sua história um modelo de professor, as personagens dessas narrativas consideram, sobretudo, o ponto de vista do aluno. Esse exercício me confere uma imagem. É como se ao rememorar o passado, numa reinterpretção do passado implicado com o presente, viesse junto à farda ora

colorida ora em cores frias, os cadernos da infância, os lápis coloridos, os papéis de carta, as provas mimeografadas, a mochila, a lancheira, as amizades feitas para sempre que duraram até a quinta série. E são essas memórias que as fazem entrar na sala e se sentar do outro lado, no lugar dos alunos. E é desse lugar que elas conseguem filtrar o que é uma referência a ser levada e o que é uma referência a ser abandonada no tempo do esquecimento ou do desdém.

O conjunto de experiências contidas nas itinerâncias de ser aluno, compõe, portanto, também as referências do professor que vai se formando, isso é memorado numa narrativa repleta de rituais vivenciados na escola durante a infância das professoras participantes da pesquisa. São memórias afetivas e visuais que contribuíram no sentido de que as professoras identificassem encaixes e elaborassem sentido para seus percursos formativos.

Compreendo, portanto, nessa pesquisa, três grandes referências significativas para tecer os caminhos para a profissão de professora: os membros da família, os professores e professoras (especialmente as que se fizeram presentes na infância), e o olhar que tiveram quando alunas.

Nas práticas de reflexão sobre si oferecidas na narrativa, as professoras alinhavam a presença das mesmas referências também para a permanência na profissão, contudo, é preciso dizer que as referências para a permanência se apoiam também em outras intencionalidades mediatizadas pelos olhos do presente, pela atuação profissional e pela representatividade desta em suas vidas.

Para pensar na permanência, as professoras delinearam seus itinerários de formação, as modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos, os motivos que as tocam emocionalmente, que as seduzem, que as fazem falar, interpelar, sentir, mover, mudar, crescer. Precisaram organizar mentalmente elementos do cotidiano que ocupam esse lugar de destaque nas razões particulares que caracterizam o conforto e o desejo de permanecerem na profissão.

Tateando para descobrir o fio condutor da permanência na profissão reconheci nas narrativas das professoras a importância das formações, tanto inicial, quanto continuada como instrumentos de segurança e consequente permanência.

No caminho desse debate abrimos a porta, portanto, para a palavra formação, como um grande castelo a ser visitado, e suas portas são em tese a chave para que eu possa compreender como se fez a formação dessas professoras.

Porta é uma palavra que fecha. Janela é uma palavra que abre. Entreaberto é uma palavra que vaza. Vigésimo é uma palavra bem alta. Carinho é uma palavra que falta. Miséria é uma palavra que sobra. A palavra óculos é séria. Cambalhota é uma palavra engraçada. A palavra lágrima é triste. A palavra catástrofe é trágica. A palavra súbito é rápida. Demoradamente é uma palavra lenta. Espelho é uma palavra prata. (Adriana Falcão, Palavras, 2003)

O que a palavra *formação* nos diz? Ainda no diálogo com Ariana Falcão nesse mesmo texto, “toda palavra tem a cara do seu significado”, e sem significado ela é puro som, nada fala.

Encontro Gadamer (2007) para falar da palavra “formação”, e segundo o autor esse termo remete-nos ao antigo conceito de “formação natural”, referindo-se à aparência externa dos membros de um indivíduo, ou à formação dos elementos naturais de forma geral.

O equivalente latino para “formação” é “*formatio*”. Também no alemão existem as derivações do conceito de forma (p. ex. *formeining* e *formation*). A palavra forma, com seu significado técnico, de acordo com Gadamer (2007) tem sido, desde o aristotelismo da renascença superada pelo significado ampliado da palavra formação.

De acordo com Gadamer (1999 *apud* SÁ, 2010, p. 38) o termo formação, embora derive de *forma*, triunfa sobre esse último não por acaso, mas “porque em ‘formação’ (Bildung) encontra a palavra ‘imagem’ (Bild)”, pintura, reflexo, ‘o si mesmo’ atrelado à ideia de chegar ao que se é.

Larrosa em *Nietzsche e a educação* (2002), apresenta a ideia de formação também atrelada à ideia de Bildung. Além da unidade de discurso filosófico, o termo alemão se articula à pedagogia, “especialmente no discurso que se produz em torno do papel formativo das humanidades” (LARROSA, 2002. p. 50), e narrativamente em um subgênero de novela de formação no processo singular, onde o indivíduo “viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiência” (Larrosa, 2002. p. 51)

A “Bildung”, que, de acordo com esse autor seria a autoformação e aperfeiçoamento individual, representaria a forma peculiarmente alemã de compreender a construção histórica da identidade do indivíduo ocidental. A ideia de formação, segundo Larrosa, é compreendida por Gadamer como o maior pensamento do século XVIII e que constitui o que contemporaneamente chamamos educação.

Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA, 2002. p.52)

Recorro a Sá (2010) para um desfiar filosófico do termo, dizendo que no conceito de *Bildung* encontra-se a palavra *Bild*, que duplamente significa imagem/modelo. Encontro aí a ideia de espelho, de imagem espelhada, nessa conotação é a formação um encontro consigo mesmo, podendo está diante de seu projeto biográfico, narrado e apropriado através da palavra dita ou escrita.

As professoras participantes dessa pesquisa reconhecem que suas vidas não teriam a mesma dinâmica se tivessem se privado dos suportes formadores. Como me lembra Dominicè (2006, p. 350) “quando o adulto se aflige para dominar as exigências de um projeto ou em conduzir sua vida, é bom que ele disponha de apoio para realizar o que pretende ou para retomar”. Dessa maneira a formação inicial caracterizada especialmente pelos estudos universitários torna-se um período necessário “realizados na idade adulta, tanto quanto um processo terapêutico para estarem em condições de conseguir ser o que pretendia” Dominicè (2006, p. 350).

É essa questão da formação! Antes a gente ingressou na escola como professor, só que não tinha, por exemplo, coragem de discutir, coragem de ir pra frente, coragem de falar, coragem de questionar salários. É uma profissão que não é valorizada, mas hoje a gente tem coragem de ir na câmara de vereadores, e discutir o porque de direitos não garantidos. Porque antes a gente não tinha essa coragem. Eu acredito que ela venha da formação e do conhecimento. Aliás, tudo parte do conhecimento! A partir do momento em que você aprende, que você conhece algo, isso te dar um suporte para você ter coragem de falar, de questionar. Porque a gente não tá na profissão só por amor também não, a gente tá também por necessidade. Se não tá bom, é correr a trás pra melhorar! (Talía)

A formação aparece na fala da professora como um instrumento capaz de elevar o status, a segurança e a liberdade de se mobilizar dentro da profissão, e como afirma Dominicè (2006, p.150) é “a universidade que se abre à população adulta que está muito ligada aos certificados obtidos no fim da escolaridade”, mas, é também um aporte educativo que mobiliza uma finalidade existencial e que permite ao profissional reencontrar um horizonte biográfico mais estável, com uma envergadura social coletiva e militante.

Nos corredores dos meus questionamentos encontro Josso (2004) delimitando o objeto teórico *formação*, e afirmando que a “impermanência” do nosso ser, “tomada de consciência mais primitiva do eu” (Josso, 2004. p. 198) coage o nosso ser a mover-se constantemente e a aprender, a “fazer com” a “caminhar para si”.

Nesse seu diálogo me diz que a “impermanência” não impossibilita os equilíbrios temporários, os momentos de paradas, de retornos e (re)vivências. Sou sujeito em movimento constante. A formação nesse ínterim se estrutura quando a narramos, quando recorremos à nossa memória, temporal e organizadamente pensada em função de conjuntos complexos de saberes selecionados. Nos espaços de formação institucionalizada, o professor formador, ou o formador de formadores, ou qualquer outro, com outra denominação que se pretende como tal, cria seus “cenários” em seus “teatros formativos” para um “homem universal” (JOSSO, 2004, p. 199). É, contudo na complexa heterogeneidade dos grupos de formação que ‘o ensinar a aprender a aprender’ sofre um embate com um muro de limitações de encontro à singularidade de cada uma, e a “temporalidade sociológica, encarada pela perspectiva do professor/formador, choca-se com a gestão da temporalidade sócio-individual” (Josso, 2004, p.200). Com efeito, a formação é filtrada pelo caminho do projeto biográfico de cada um.

A professora Clio também aponta os motivos da sua permanência para a formação, mas sob outro ponto de vista.

Isso encaixa na questão do processo formativo, pois o que me fez continuar e gostar da profissão foram as formações continuadas e a graduação né, que a gente recebeu toda aquela teoria e na hora de transpor a gente ficou em dúvida, tipo assim meio atordoado. Aí a gente se questionava será se eu sei fazer a transposição didática, eu terei que mudar minha metodologia?

*E foi a partir desse processo formativo (formação continuada) que eu acho que foi o essencial [...] porque tinha aqueles encontros e a gente refletia! Eu mesma, o que norteou minha prática foi isso dos encontros e a gente pensava: isso aqui tá errado da forma como eu to fazendo, eu to vendo que não vai ter um resultado! E a partir da formação eu via que minha prática tava sendo mudada, não a todo o momento, mas aos poucos para melhor, então foi isso que me fez continuar. E o grupo APREEI que foi a oportunidade de pensar a prática e trocar experiência, que foi essencial para essa formação.
(Clio)*

O relato coloca em evidência a segurança no exercício da profissão num movimento caracterizado pela relação dialógica entre teoria e prática fundamentada na *formação inicial e continuada*¹⁴. A formação é, com efeito, deslocada para a qualificação profissional e para a construção de conhecimentos didáticos e pedagógicos.

A professora Clio apresenta em sua narrativa memorialística oral uma formação estreada num caminho de encontro consigo mesma. Nos meandros da timidez vai descobrindo de maneira singular uma estudante, uma professora alfabetizadora e uma formadora de professores.

Aí quando fala da Formação, eu mesma sou uma pessoa que era tão tímida e tão travada e depois da faculdade eu fui me abrindo. Tinha medo de encarar novos desafios porque achava que não era capaz, hoje não, quando é lançado um desafio, eu sempre tento superar e sempre consigo. E hoje eu sou uma pessoa em primeiro lugar mais comprometida e mais responsável com aquilo que eu faço. Me descobri outra pessoa. O não conhecimento é uma cegueira e você fica desejando que outros soubessem. [...] É porque a gente quer mesmo contagiar as outras pessoas pra conhecerem o que a gente passou a conhecer.

O protagonismo, a singularidade, o “caminhar para si”¹⁵, nos remete à *autopoiesis* como uma das formas de expressão e lugar de status nessa relação, bem como à construção do sentido pelo sujeito da formação.

De acordo com Heidegger (2002) o surgir e elevar-se por si mesmo, é uma produção, é *poiesis*. Enquanto que autopoiesis, (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

¹⁴ Conforme Dominicè (2006) a formação inicial é caracterizada especialmente pelos estudos universitários. Quanto à formação continuada esta é caracterizada como a formação em serviço, capacitação ou qualificação profissional.

¹⁵ Termo utilizado por Josso em “Caminhar para si” tradução de “Cheminer vers soi”, (Paris, 1991)

Nietzsche (*apud* LARROSA, 2002, p. 51) nos instiga a contemplar poeticamente os caminhos e “múltiplos modos” de como se chega à sua própria verdade o caminho para si mesmo.

[...] abandona sua própria casa e viaja a si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. Essa viagem é, também e ao mesmo tempo, uma viagem interior ao autodescobrimento, de autodeterminação e de auto-realização.

Cada narrativa traz uma representação particular de como compreende a formação e “como toda e qualquer atividade, a da observação de si mesmo implica uma aprendizagem, a do exercício do distanciamento e da atenção consciente ao nosso movimento interior” (JOSSO, 2004, p. 127), essa atividade favorece as professoras vasculharem em seus contextos e assumirem o risco de se conhecerem e reconhecerem diante de si mesmos que são autores de suas próprias biografias.

A história de cada um nasce da narrativa, “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008 p.37), e no discurso com o qual narramos nosso percurso biográfico, damos aos personagens a importância e a representação pautada no significado e lugar que ocupam em nossas vidas. O espaço-tempo da representação biográfica, numa instância pessoal onde escrevemos acessando nossa própria identidade cria uma dinâmica de conhecimentos e percepções muito peculiar. O conjunto de acontecimentos gratificantes nas relações com os alunos, bem como o reconhecimento social dá aos pais e alunos uma personificação determinante para que algumas professoras permaneçam na profissão como vemos nos relatos abaixo.

Eu acho que uns dos motivos que faz a gente continuar é a questão do reconhecimento. Mesmo que a gente ache que não é valorizada,

quando tem reunião de pais mesmo, nós pedimos assim né, pra eles darem depoimento e eles falam que o que os filhos deles aprenderam foi graças aos professores porque em casa eles não têm um acompanhamento, nem tem esse contato com a leitura. E o que eles aprenderam foi graças a nós. (Polimnia)

Contextualizando a narrativa memorialística escrita da professora Polimnia, compreendo-a como uma história de vida delineada com fases de descrença em si mesma, com fragilidades financeiras e conflitos relacionais, onde evoca pais, irmãos, colegas e uma gama de fatos biográficos detalhados. Nessa narrativa é clara uma invenção de si mesma construída no acaso, com escolhas sem projetos e sem teleologia, na qual a imprevisibilidade dos fatos é constantemente deslocada para a falta de credibilidade em seu potencial. Ela avança tateando de modo individual aquilo que a faz feliz, e o que a faz professora. Portanto, a compreensão triunfante da importância afetiva e a profissionalização frente aos alunos em sua vida, convergem em uma manifestação de apego e respeito.

O que me faz continuar mesmo é me ver no passado e me olhar hoje: quem eu sou? Quem é Polimnia hoje? Eu sou uma profissional e eu me garanto na sala de aula. E o mais importante é ver o meu aluno aprendendo junto comigo, ver os resultados. Aquilo que tá no livro, aquilo que eu li, que eu vi que tava lá na teoria eu “tô” colocando em prática e estou vivenciando aquilo ali. Isso me faz continuar, motivar a ficar sempre nessa profissão. (Polimnia)

A motivação vem de uma imagem da escola, da sala de aula, de uma imagem repleta de afetos, alunos, pais e uma relação com a comunidade. Com efeito, o status encontrado na profissão, o reconhecimento de seu papel social e a crença nos resultados positivos do trabalho eleva uma autoestima ora perdida nos eventos biográficos narrados no percurso da sua história de vida. A professora Talia também coloca os alunos no palco de seu discurso quando diz.

Hoje vejo ex-alunas minhas casadas com filhos: ô professora eu tenho uma saudade da senhora, daquelas aulas! Tá vendo, é isso que faz com que a gente continue na profissão, é esse

reconhecimento dos alunos, dos pais, da família, da escola, tudo isso faz com que a gente continue, mas se você não acredita não adianta. (Talia)

Concordo com Delory-Momberger (2008) quando diz que é na narrativa que conferimos papéis aos personagens de nossa vida, que define posições e valores entre eles, é na narrativa que vamos compreendendo o encadeamento das relações e as significações dos personagens que encontramos nos eventos biográficos. Os alunos encontram aqui destaque na construção de uma identidade profissional, onde a professora Calíope frisa que é “muito gratificante você saber que aquele menino aprendeu o que você ensinou, o que faz segurar a gente é isso, é ter esse retorno depois”, e a professora Talia acrescenta.

Eu mesma acredito assim, por mais que exista dados, estatísticas, que a educação vai mal, que os alunos não aprendem, que o processo de leitura e escrita vai mal, eu ainda estou na profissão porque eu ainda acredito nela, porque eu acho assim, que a partir do momento em que a gente não acredita mais naquilo que a gente tá fazendo é melhor você sair e fazer outra coisa. Então eu acredito e sou encantada pela educação, eu tenho um encantamento voltado para a educação infantil, pra trabalhar com crianças, e eu acho que é o encanto que eu tenho que faz com que eu permaneça nessa profissão, a crença de que cada dia a gente vai melhorar, a gente vai conseguir alguma coisa. Eu acho que é você crer mesmo que é possível! (Talia)

O encantamento, o desejo de mudança e a crença na educação são outros motivos apontados pela professora Talia. Sua permanência na profissão é marcada por uma dinâmica, que apesar de não ser necessariamente romântica, é bastante positiva. É essa mesma crença que revela ímpetos ousados em sua profissão e a um encontro com novos horizontes biográficos delineados na carreira docente.

A narrativa da professora Talia traçada no memorial é marcada por uma busca de independência na vida pessoal, e pelo encantamento e estabilidade na vida profissional, com um percurso biográfico inicialmente perturbado. A autoestima fortalecida pela graduação é um elemento que demarca a reestruturação de sua

existência e de sua vida profissional, conduzindo-a a escolhas cada vez menos aleatórias, balizadas por um conhecimento adquirido nas relações e na formação.

Formar-se a si mesmo não é o grande desafio, é, em tese, a natureza dos seres vivos. Seria a formação uma viagem, de paixões, acertos e desacertos, em caminhos tortuosos, similares como o nascer e o morrer e dispares como as digitais de cada um. Se ensinar é ruidoso e coletivo, aprender, formar-se é 'silêncio' dos mais íntimos, é quietude na superfície e turbulência na profundidade. Só é dado o direito e o poder de dizer o que se passa, aquele que passa.

Voltar-se para si mesmo. Olhar para dentro, para o silêncio ou o barulho das falas internas, encarar seu itinerário de vida, seu espelho como "auto-retrato" dinâmico que orienta suas atividades e perfazem cotidianamente sua formação, "fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso" (JOSSO, 2002, p.58) aí, diante do espelho, vendo sua própria imagem se formar, tornado-se o que se é diariamente.

4.3.2. Experiências e referências não escolares no percurso formativo

Convido as professoras a entrarem em seus castelos e escolherem as portas que se abrem para as referências não escolares. Deixemos as aulas de lado e vamos tocar os acontecimentos guardados nos mistérios das coisas mais simples e menos prováveis.

Contemporaneamente a palavra formação traduz uma concepção global, o professor elabora sua formação na experiência, em eventos de múltiplas referências e na maioria dos casos nem sabe que sabe. Como nos lembra Delory-Momberger (2008), adquirimos conhecimentos fora da escola e esses conhecimentos precisam ser considerados, mas há um "profundo abismo de desconhecimento" do que se sabe, e

um obstáculo epistemológico do saber, que é o pouco saber sobre o saber. Sei que experiência cria o saber, mas quais são as condições de produção e dos processos que permitem sua conscientização para fins institucionais e sociais? Ocorre que muitos saberes não são sabidos e escapam à consciência. Para Delory-Momberger (2008) o caminho do sujeito consciente é a memória e a narrativa, ter um espaço-tempo para dialogar, falar, escrever, lembrar, pois imersos na ação os indivíduos não dispõem de momentos de parada e distanciamento para abstrair das experiências os saberes que eles constroem.

Essa experiência pode se dar na natureza súbita e formativa dos acontecimentos cotidianos ou ser mesmo promovida, provocada, planejada com mais ou menos força alterando nossa subjetividade, pois de acordo com Josso (2002 p. 48) “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa.” O que configura então experiência, e como se descortina uma experiência formativa?

Larrosa (2002) através de uma escrita confortavelmente poética, e colorida por metáforas, nos reporta através de diversas línguas o sentido da palavra experiência. Conforme o autor, em espanhol, experiência é “o que nos passa”, nessa língua o sujeito da experiência seria um porto um “território de passagem” e aquilo que lhe acontece produz alguns efeitos e afetos, deixa algum registro. Em francês a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito que experiência é o lugar de chegada, um território onde as coisas chegam, e as coisas ao chegarem encontram seu lugar. E em português, em italiano e em inglês, a experiência pode configurar como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24)

Que gosto tem os acontecimentos que experienciamos? Sentimos os sabores e as texturas das nossas vivências? A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). Mas o tempo cada vez mais escasso tem nos levado a engolir os pedaços de acontecimentos cotidianos sem sentir o gosto que eles têm, tem nos

levado a andar todos os dias pelos mesmos percursos sem perceber o que se passa no entorno. Larrosa (2002, p.23) nos alerta que para que algo nos aconteça, para que algo nos toque, nos mova, é preciso nos aquietarmos em nós mesmos, é necessário,

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Cultivando a atenção e o silêncio no grupo focal as professoras puderam adentrar no caminho do território das memórias para recordar as experiências que fizeram parte de seus processos formativos e sem moldes, cada uma foi adentrando nas portas escolhidas para rememorar os instantes significativos guardados no palácio da memória. Como podemos identificar nas falas, todas as pessoas participantes da pesquisa recorreram a momentos ligados ao universo leitor, como experiências que deixaram marcas nas professoras que elas se tornaram. Experiência do parar para ouvir, sentar confortavelmente e ver as palavras se movimentando, quase tocando de suspense, de encanto, de novidade, de poesia.

Lembro de uma pessoa importante na minha infância que foi minha tia. A gente não tinha energia elétrica e a gente ficava ouvindo ela contar história no escuro. Eram umas histórias bonitas, aí ficava um monte de menino ouvindo. Outra coisa importante em relação à leitura foi um monte de livrinhos que eu encontrei dentro de um baú velho e eu li tudo. Não faz muito tempo que eu descobri que ali era literatura de cordel. Lembro de um que falava de um pavão e eu falava: ô, mas esses livrinhos são “bonzin” de ler! Isso me despertou de alguma forma. (Euterpe)

Euterpe passou a gostar de ler cordéis. Onde está o milagre em uma menina que aprendeu a ler cordéis, uma menina que se apaixonou por uma narrativa traçada com uma linguagem simples e cheia de rimas? A verdade mesmo é que “não

aconteceu nada de milagroso.[...] É que o prazer de ler estava bem perto, sequestrado num desses sótãos adolescentes por um medo secreto: o medo (muito antigo) de não compreender” (DANIEL PENNAC, 1993, p. 113). Saciando a ânsia da narrativa nasce ali uma leitora, e esse instrumento levou para sua caixinha de coisas boas da profissão.

*Também associo minha formação profissional com a formação leitora. Minha formação leitora foi através do meu pai que gostava demais de ler. Ele lia pra gente todos os dias à noite. Ele era tão preocupado com nossa formação que quando meus irmãos mais velhos vinham de Jacobina, Rui Barbosa e do Morro do Chapéu (eles estudavam nessas cidades e lá o universo cultural era diferente, tinha livros pra comprar e cinema), aí quando eles vinham de férias, à noite eles iam contar todos os filmes que eles tinham visto lá. Eles ficavam contando, e também lendo revista em quadrinho que lá em casa tinha uma pilha. E eu cresci assim nesse ambiente leitor que influenciou em minha formação leitora e também em minha profissão.
(Calíope)*

Esse é um momento encantado da leitura, e a conquista se fez no plano da gratuidade. Da leitura aqui não é cobrado nada! Como me diz Daniel Pennac (1993), a leitura não suporta o imperativo, aversão que compartilha com outros verbos, como o verbo amar, o verbo sonhar, “mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso também, oferecer nossos tesouros [...]. não há melhor maneira de abrir o apetite do leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura” (Daniel Pennac, 1993, p. 124)

A professora Calíope revela uma memória com imagens carregadas de afeto em um ambiente noturno criado para a narrativa fluir, para as pessoas se juntarem, num evento biográfico no qual fica claro “um trabalho de reflexividade hermenêutica [...], o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57 e 58), dessa forma uma experiência específica adquire sentido na unidade superior em sua história de vida, estabelecendo relações entre a pessoa que é e um evento que experienciou.

Aqui o sujeito da narrativa converte-se em sujeito consciente, não exatamente de uma história reconstruída, mas do sentimento de coerência entre o projeto de si atual e o passado que anuncia, e “na relação de engendramento das temporalidades, não é o passado que dá à luz o porvir, mas a projeção do possível que está prenhe de uma história – de uma ficção verdadeira” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 66).

A memória provocada traz a tona ainda uma relação entre o gosto pelas leituras técnicas e pelas leituras literárias que tiveram seu lugar em formações continuadas, ambas utilizadas como ferramentas no exercício da profissão, como narram as professoras Talia e Clio.

Eu tive incentivo de minha mãe lendo dentro de casa, ela sempre gostou de ler. Mas pra falar a verdade se não fosse a faculdade eu não gostava de ler não! Eu lembro que minha mãe comprava os livros pra mim, os livros enormes e lindos, mas só tinha mais letras, não tinha quase figuras e eu era doida pra saber o que tinha naquelas páginas, mas eu não sabia ler ainda direito. Lembro de um grandão com a imagem do Soldadinho de Chumbo. Eu não me lembro da minha mãe lendo para mim, só comprando os livros! (Talia)

No meu caso mesmo, foi quando eu passei no concurso em 2001 e aí teve o PROFA¹⁶, aí tinha Cris, a formadora que fazia as leituras compartilhadas. E eu ficava encantada, eu falava: meu Deus, eu gostaria de ler como ela! E hoje quando a gente pega algo pra ler a gente entende bem melhor por causa do conhecimento, mas ela lia de uma forma assim como você também¹⁷ que é uma outra referência pra mim, no grupo de formação e com o jeito de lidar com a literatura. Isso desenvolveu em mim o incentivo e o gosto pela leitura. Em minha vida pessoal eu lembro também do meu pai e de mais ninguém! (Clio)

¹⁶ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

¹⁷ Refere-se a mim

Daniel Pennac (1998) recria uma maneira poética de falar sobre a leitura e me aborda dizendo que as leituras mais belas que fizemos se devem, quase sempre, a uma pessoa querida, e quando ganhamos um livro de um amigo, no decorrer da leitura é seu rosto quem primeiro buscamos nas páginas. Nesses relatos das professoras reaparece a instituição na estruturação do professor-leitor, e junto com a instituição aparecem pessoas e relações que evocam suas particularidades, que se tornaram referências, referências para as leituras. São momentos de paradas para sentir, para ver, para ouvir e conseqüentemente ser tocado, ser mexido e alterado. São eventos da experiência leitora adulta, onde a obrigatoriedade do ler que soa como declaração de princípio é substituída por outros meios prazerosos descobertos dentro da profissão.

Nesses relatos as professoras encontraram nas contadoras de história que elas são, as crianças que elas foram, sentadas confortavelmente diante de um contador, quer na porta da rua, dentro de casa, nas noites de lua, mas sempre com um cenário criado para alimentar uma narrativa. Ora histórias verdadeiras nascidas do povo da cidade, ora histórias fabulosas cheias de príncipes, princesas e monstros, mas todas histórias guardiãs do tempo plantadas em outras histórias, as histórias de vida de cada uma das professoras.

Aqui as professoras se expuseram na experiência do falar, abriram as portas mais remotas da infância, desse ponto de vista o importante não é a posição “(nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição”(nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos” Larrosa (2002, p. 25). Diante das correntes de ideias e de posições que somos cotidianamente obrigados a tomar, a impor, não é fácil parar para sentir o outro e se expor, corro sempre o risco do julgamento, e na prova, diante das oposições, me privo de experimentar.

É o risco do *periri* (radical da palavra em latim *experiri*), que também significa *periculum*, perigo, que se relaciona às palavras, passagem/travessia. É a

experiência uma travessia também, uma exposição ao risco. Expor-se é revelar-se numa nudez, é deixar-se ser tocado, mexido, experimentado também. É o risco do novo, do desconhecido, da exposição, do deixar-se conhecer, deixar que entrem em seu museu e toquem em suas peças mais preciosas.

É o medo de revirarem as pedrinhas do quintal, os brinquedos velhos, os livros sem capa, os papéis de bala dentro do bolso, as cartas amarelas do tempo, mas é a mesma experiência de deixar ser visto que me faz rever quem sou e de quantos brinquedos, quantas cartinhas, quantas histórias, de quantas roupas velhas sou feita.

4.3.3. A formação continuada: o projeto APREEI no projeto biográfico

A formação continuada acontece, e “eu formadora” como “sujeito encarnado” no processo sei de antemão quais foram as discussões traçadas, os materiais produzidos e todas as atividades realizadas no grupo, assim como os saberes construídos por mim são muito particulares, a formação de todas as professoras participantes tem a mesma singularidade. É o sujeito da experiência que tem o poder de nomear os saberes construídos e alocá-los em um sistema de representação pessoal e profissional. É preciso um lugar na formação para que o professor, sujeito da experiência interligue-se através das palavras para uma formalização. Nesse instante de usar a palavra para verbalizar os contextos da formação continuada, dialogam o formador e a valorização dos processos formativos. O formando, sua história de vida, o formar-se a si mesmo, e “essa valorização da expressão individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formandos aos processos formativos e os considera como autores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95).

Compreendo que os pontos epistemológicos e metodológicos indicam o lugar da narrativa e da memória na elaboração do conhecimento, bem como a dimensão do projeto que constitui a história de vida no processo de narração. A narração e a memória são, portanto, o caminho metodológico e o próprio lugar de se apropriar do

conhecimento elaborado, uma vez que imersos na ação os indivíduos não dispõem de momentos de paradas e distanciamentos para abstrair das experiências os saberes que constroem. Nesse contexto a professora Polimnia relata sobre a sua experiência na formação, destacando a importância das relações estabelecidas e da autonomia produtiva do grupo.

Uma das coisas assim que me chamou mais atenção, que eu gostei mesmo é saber que estou me dando com pessoas que também estão na mesma situação que eu, que era o pessoal da educação infantil. O que a gente discute ali é pra todos, e nessa situação um vai sempre dando uma opinião ao outro, ajudando. É a troca de experiência, os textos estudados, as produções que são feitas ali no grupo, o módulo que a gente fez, aí a gente tem mais segurança né, de falar assim: que não foi uma coisa trazida pronta por alguém, de alguém que levou ali pra escola. Foi uma coisa que nós elaboramos juntas! Estudamos, teorizamos e colocamos em prática aquilo de acordo com a realidade dos alunos né, dos NOSSOS alunos. E aí a gente explica pra os pais que esse material aqui foi algo que NÓS professores confeccionamos no grupo APREEI.

O pensamento de autoria somado à necessidade de um diálogo mais próximo da prática faz surgir o APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil, nome dado numa escolha coletiva do grupo, pela característica principal de abarcar o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, entre professores e alunos.

Encontro a professora Polimnia a dizer dos eventos formativos na formação continuada e acrescentar que a narrativa da prática do outro é também elemento formativo, possivelmente porque “é uma representação bastante corrente, assimilar a compreensão que temos da narrativa do outro a uma atitude de empatia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58) que denota o desejo das pessoas de partilharem sentimentos, sensações, ideias e experiências vivenciadas.

Um grupo de trabalho no qual as pessoas passaram a ter acesso às suas próprias falas e às dos colegas como textos¹⁸, como instrumentos de formação, estabeleceu

¹⁸ Uso de registros reflexivos

a percepção de pertencimento e o fortalecimento de uma autonomia que construiu uma tessitura muito peculiar concebida pela valorização do projeto profissional inserido no projeto biográfico maior das vidas das pessoas. O pertencer, sentir-se “em casa” construindo junto, torna-se também uma porta de acesso à autoestima dessas profissionais como me lembra a professora Clio.

Porque eu vejo assim com esse grupo [...] foi uma valorização [...] deu uma levantada na Educação Infantil e no Primeiro Ano, que antes, até na escola a gente sentia desrespeito do colega, né! A gente era mal visto até pelos diretores, eles achavam que os professores da Educação Infantil não iam dar aula, iam brincar, que a gente não tinha aquele compromisso. E com esse grupo, a gente ia pra os encontros, participava dos estudos e elaborava as sequencias didáticas, e aí a gente trazia pra escola tudo planejado, enquanto que os outros estavam naquela mesmice, o que aprendeu lá na graduação, tentando fazer transposições, sem saber se estava certo ou errado. (Clio)

Na escrita da professora Clio encontro novamente um diálogo com a questão do reconhecimento apontado em discussões anteriores, no entanto, um reconhecimento deslocado para dentro da própria profissão no contato com seus pares. Os professores de Educação Infantil têm um histórico de pouca valorização. Tradicionalmente o profissional indicado para trabalhar com esse público foi por muito tempo aquele que não dava conta de trabalhar com turmas de crianças com idade maior, aquele que tem jeito, que gosta de criança, que saiba cuidar. Mesmo os Jardins de Infância tendo chegado ao Brasil, mais especificamente em São Paulo em 1986, anexo a Escola Normal São Caetano, é somente em 1942 que a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul instala em Porto Alegre a licenciatura em educação pré-escolar.

Se a formação superior chega tão tardiamente em uma capital do Sul do país. Em uma cidade do interior de um Estado nordestino, mais especificamente em Ibititá-BA, no Sertão da Bahia, chega somente em 2005 através do Projeto Rede UNEB 2000 da Universidade do Estado da Bahia.

Há nesse interior de país, nesse interior de estado o interior do interior das pessoas um desejo e uma história bonita de ser lida, de ser vista, de ser contada, recitada,

interpelada, compreendida. Interioranos tomados pelo desejo de ser, de ser pessoa, não igual, mas diferentes mesmo, com suas peculiaridades, com o pertencimento e o respeito. Dessa forma concordo com Kichimoto (1999, p. 74) quando ele diz que

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos.

Em pleno século XXI, mesmo com o boom das graduações e com formação continuada os professores ainda sentem o peso dessas ideias estabelecidas no século XVIII com a criação das creches denominadas de Escolas Guardiãs, onde as crianças encontravam somente um espaço para serem guardadas.

Como modo de recuperação do passado, os profissionais da Educação Infantil buscam formas de conquistar espaço e reconhecimento, demarcando a importância do segmento e se formando no cotidiano. Dessa forma vejo através da exploração dessas trajetórias particularmente femininas uma estruturação e legitimidade de um espaço da expressão do indivíduo, que se autoafirmam e abrem suas janelas e portas, abrem a evidência de uma formação que não tem o limite da instituição, mas que vai desenhando formas particulares de ser professor, formas particulares de participar do processo formativo do outro, de dialogar sobre o cotidiano da sala de aula conforme descreve a professora Calíope.

Esse grupo de formação resgatou assim o compromisso, pelo menos da minha parte! A gente sente a necessidade, parece que quando a gente participa, dá mais energia pra gente trabalhar com mais gosto, dá energia pra pesquisar, procurar dar o melhor de si, porque quando você está acomodada sem formação, você vai pra sala de aula, faz seu planejamento dar aula e volta! Tudo assim, na mesma rotina do cotidiano, não muda nada. E depois de cada encontro que a gente tem, mesmo que o encontro nem seja tão bom, a gente recebe uma injeção de coragem, de energia de leituras. A gente sente a necessidade, a gente precisa trabalhar melhor na sala de aula. Eu acho que o principal dos encontros de formação é isso, essa sacodida no profissional! (Calíope)

Pelo fio condutor da hermenêutica essa passagem poderia ser compreendida de diferentes maneiras: o compromisso estabelecido, a necessidade da formação, a acomodação, ou a energia potencializada pelo grupo. Pelo viés particular do meu próprio filtro, da minha própria forma de conduzir o pensamento, compreendo mais evidente a energia que o grupo potencializa dando uma “sacodida no profissional” que vale aqui realçar. O tipo de relação estabelecido entre o sujeito e o coletivo é tema central em sua narrativa, demonstra uma capacidade de escuta e competência para deslocar esse momento formativo para sua prática de sala de aula.

A professora Euterpe desloca sua reflexão para outro campo do fazer pedagógico.

A formação continuada no grupo é a questão do compromisso também, né. Do compromisso com a formação e com a sala de aula! A partir do que você está vendo e estudando ir estruturando sua prática. Às vezes eu ficava perdida também: o que mesmo vou trabalhar na sala de aula? Então ali na formação como já tinha a sequencia didática que a gente construía, pra gente tá trabalhando, projetando, foi uma coisa muito proveitosa. É uma coisa assim que dá ânimo também, que a gente busca, produz e aplica na sala de aula envolvendo os alunos. (Euterpe)

O relato da professora Euterpe aborda a síntese de um pensamento mais pragmático, direcionado para o uso prático e utilitário da formação continuada, “nesse sentido a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento muito corrente entre os professores que a teoria é irrelevante” (SACRISTÁN, 1999, p 78), mas que ela não tem uma correspondência de pertencimento e empregabilidade unívoca com a prática. Seu relato é projetado mais para o conhecimento prático e menos para o conhecimento sobre a prática, uma emergência comumente identificada entre os professores, mas que não exige a reflexão sobre ela.

A professora Talia de forma distinta também me diz sobre o projeto de formação.

Acredito que o APREEI deu um norte a todos os professores da Educação Infantil, porque a partir do momento em que você ia pra lá, no primeiro momento você teorizava, num segundo momento você ia ver a prática e num terceiro momento você ia produzir aquilo pra sua prática, e depois num outro momento você ainda ia refletir sobre o que você fez na sua prática, o que realmente deu certo. (Talia)

A professora Talia apresenta uma análise global e uma capacidade de sintetizar toda a estrutura do programa numa sequência de poucas palavras. A memória do grupo sobre as atividades formativas desenvolvidas no programa constrói a imagem de uma versão acordada no coletivo, no entanto, pelo convívio e pelas referências peculiares, os sujeitos participantes da pesquisa e conseqüentemente do projeto, analisam sob a ótica de seu percurso individual, e essas são fontes valiosas que por sua vez somam-se à memória coletiva.

4.3.4. Memória e Consciência

Concluimos o diálogo do grupo focal lançando uma reflexão sobre a memória, deixando no salão da conversa, os pássaros das ideias voando. As professoras buscaram a si mesmas, resgatando o que a memória fez com elas, catando nos cantos das conversas traçadas, nas narrativas escritas nos memoriais, alguns tacos de consciência, pensando sobre que experiência é essa de rememorar as experiências. Lanço na sala ideias chaves para que as professoras reflitam sobre: como é parar para perceber-me numa avalanche de histórias com cheiros, gostos, texturas e tessituras relacionais, com pessoas e cidades, com livros e famílias, nas quais você mesma é narradora, e se vê consciente de que foi você mesma quem dirigiu todo esse trajeto mediado por um mundo de oportunidades e de restrições? Como você, professora, se vê, o que vem nessa enxurrada com a memória?

Mexe demais com a gente, mexe com o emocional. Quando eu tava escrevendo meu memorial eu chorei, no primeiro dia eu comecei e fui parar duas horas da manhã. Quando eu comecei a lembrar de tudo e escrever, e as pessoas da minha família que leram também choraram relembando as coisas. (Calópe)

A memória da professora Calíope é uma memória individual e coletiva, conta a história de si mesma e de uma família grande com muitas outras histórias dentro, “de fato é dado à memória lembrar-se da alegria sem alegria e sem tristeza da tristeza” (Ricoeur, 2007, p. 108), no entanto, as lembranças da professora Calíope não são somente carregada de imagens vinculadas ao passado em família, mas uma memória com uma reativação de rastros que o passado deixou onde as emoções provocadas se tornam mais evidentes que os fatos lembrados.

De acordo com Halbwachs (*apud* OLIVEIRA et.al, 2006, p. 274), através de um lastro comunitário “a memória individual está ligada à memória dos grupos de convívio e de referências peculiares a cada indivíduo” que vai reafirmando e dando um formato à essas recordações. Os grupos sociais e familiares através das vivências e cultura constroem dessa forma, suas próprias imagens do mundo.

Se por um lado a pesquisa mostra que muitas memórias são tanto individuais quanto coletivas, por outro lado, o conteúdo das imagens do passado, é utilizado como recurso para reelaborar experiências do presente, reconhecer conhecimentos construídos no percurso biográfico, bem como retomadas de consciência. E essa atividade é um exercício absolutamente individual e de descoberta de si como identifica a professora Polimnia.

Quando você me pediu o memorial, eu nem sabia mais onde estava, fui procurar e acrescentar outras coisas mais recentes. Aí depois que eu passei a refletir, e aquele questionamento que eu tinha falado: quem sou eu? Aí me fez refletir, porque eu tinha me esquecido das coisas que eu vivi, acho que recordar me fez saber quem eu sou. (Polimnia)

A professora Polimnia aponta para um fato muito corriqueiro, que é deixar guardado no passado as coisas do passado. Deixamos numa caixa de coisas antigas, nossos tesouros mais preciosos e aí quando abrimos tiramos a poeira e as casas de aranha.

Vemos aí uns pedaçinhos da gente guardados no passado, e com os olhos do presente retomamos nossa identidade.

A forma como essas representações incidem sobre a reconfiguração de si depende de uma consciência, de uma atualização como pessoa e nesse caso, como se estabelece a prática reflexiva do ser enquanto docente, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa”, (NÓVOA, 2000, p16). É um duplo processo de descoberta: como me compreendo como pessoa e como essa pessoa integra o docente que também sou.

Assim como colocado pela professora Polimnia a questão do esquecimento é ainda outro problema também lembrado pela professora Talia.

Eu acho que hoje eu posso dizer que eu sou isso, e isso, e isso graças à minha memória, mas tem coisas na minha vida que eu tento lembrar e não consigo. Tem coisa que eu lembro e tem coisa que parece que eu “quero” esquecer! (Talia)

Ela atribui sua existência atual ao passado que teve e declara que há “coisas” que tenta lembrar e não consegue, o esquecimento é nesse relato, um esquecimento consciente no sentido em que a pessoa da narrativa sabe que ele existe. Ricoeur (2007) fala sobre um estado de esquecimento, não como inimigo da memória, muito menos como uma disfunção da memória, mas como uma necessidade psíquica do sujeito, e o momento do relembrar detalhes de determinados fatos é como que fazer as pazes com um passado que não conseguíamos ou não queríamos relembrar. Na problemática do esquecimento, “onde as neurociências falam simplesmente da reativação dos rastros, o fenomenólogo, deixando-se instruir pela experiência viva, falará de uma persistência da impressão originária” (RICOEUR, 2007, p.426).

Retomemos a imagem da cera trazida por Platão em Teeteto, mencionado em outro capítulo desse trabalho, onde ele diz que nós somos como um bloco de cera, e nossa memória é feita das marcas registradas em nós. Somos frutos das marcas que resistem, muitas se apagam para sempre, outras estão lá, mas não as vemos. Se não há um esquecimento profundo, os resquícios das marcas estão lá em uma parte guardada de nós, como os riscos de uma escrita a lápis quando se apaga, e esse esquecimento é visto por Ricoeur (2007) como uma reserva que fazemos de nós mesmos, essa latência é uma imagem positiva do esquecimento.

Ricoeur (2007) trata ainda de discutir os três tipos de esquecimento, que são: o apagamento dos rastros documentais (memória da instituição social), registrados em portadores textuais; o apagamento dos rastros corticais (organização biológica); e o terceiro tipo é “o mais problemático, embora o mais significativo para a sequência de nossa investigação [...] um acontecimento que nos marcou, tocou, afetou e a marca afetiva permanece em nosso espírito” (RICOEUR, 2007, p. 436), que consiste nos registros e esquecimento de experiências que são marcados pelas histórias de vida.

Importando sua reflexão para o contexto contemporâneo poderíamos acrescentar na memória institucional a memória virtual, também como um registro exterior ao ser, como registro de documentação externa.

Em meu diálogo com o autor reconheço como relevante ainda nesse ponto as duas faces do esquecimento o que ele vem estabelecer no fenômeno menomônico: a primeira é desse esquecimento definitivo, do “apagamento dos rastros”, e a segunda é esse esquecimento de reserva que temos guardado, “de um lado o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos como uma pequena felicidade o retorno de fragmento de passado arrancado, como se diz, ao esquecimento.” (RICOEUR, 2007, p. 427), as duas faces do esquecimento seguem pela nossa vida, ora esquecendo para sempre, ora lembrando como continua a professora Talia.

Quando você tenta lembrar parece que as coisas vão aparecendo, parece que vai puxando da memória. Porque a gente não costuma pensar muito sobre o passado da gente, principalmente um passado distante, a gente pensa muito o passado mais recente, e aí a gente pode pensar assim, é lá distante que tá minha raiz, tá lá dentro, e a gente nem lembra tanto. Acho que relembrar esse passado faz com que você reflita sobre como era sua vida antes e como é hoje. O tanto de coisa que você já passou para está nesse estágio hoje, o tanto de coisa que você melhorou, ou até que tentou melhorar e não conseguiu. Acho que isso é graças ao relembrar! (Talia)

Ir puxando da memória denota a ideia de rememorar, reaviar os rastros através de um encadeamento de narrativas polissêmicas do passado, que adquirem sentidos com diversas possibilidades de interpretação, e as ligações entre uma memória e outra configuram escolhas do narrador filiadas com um presente vivenciado.

Lá distante nessa “raiz” estão os princípios fundadores da docência, é lá que está o início da professora de Educação Infantil, como traz a professora Clio quando diz “é um remexer né, você vai lembrando. Essa coisa do meu pai contar história só lembrei recentemente, e é uma referência para eu contar história na sala de aula”.

Esse momento do diálogo no grupo focal reportou à infância como um caminho para casa, como um caminho para si mesmo, e “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 2006, p. 23), das histórias contadas na infância e do próprio contexto da infância.

Quando fala de história eu lembro de A., meu avô. Quando faltava energia, ele ia contar história pra gente na porta da rua, pra mim não tinha coisa melhor no mundo. E tinha C. professora, todos os dias ela chamava a gente e a gente sentava na porta da casa de G. numa esteira. Quase todos os dias ela ia contar história, tinha uma história do macaco, tinha um monte de história, e eu adorava sentar na porta. Acredito que isso também despertou o meu desejo de ser professora de educação infantil, porque eu lembro do jeito de C. contar história, nos detalhes, ela inventava tanta coisa e eu ficava imaginando como seriam esses lugares, como seriam essas coisas. (Talia)

Nasce a professora na porta da rua num parto de contadores, nasce uma professora contadora de história, encantada com o universo infantil, nasce uma professora da imaginação, da inventividade e da criação. Nasce ali menina, em meio aos meninos, nasce junto com a narrativa, seus verbos livres e suas palavras todas elas prenhes de outras histórias, todas elas do passado prenhes do futuro.

Nasce a professora do encanto de imitar, nasce dos contadores de história, da mimese, do talento para reinventar, reproduzir, e nesse contexto, a faculdade mimética a capacidade de “recriar relações, de configurar, de redefinir e repovoar os espaços, conforme a imaginação e os desejos; daí também ser a memória infantil o lugar em que se sobrepõem e interagem os tempos” (SCHLESENER, 2009, p. 153), como uma forma decisiva do processo de formação da criança e conseqüentemente do adulto que será. É um momento onde o faz de conta manifesta-se como aprendizado por meio do brinquedo, das brincadeiras e a criança vai aprendendo a se relacionar e a associar papéis, assim sente-se à vontade com as fantasias, as imitações, “sente-se à vontade com detritos, assim como, ao brincar com as palavras, dispõe-se a receber a multiplicidade de sentidos que elas possibilitam” (SCHLESENER, 2009, p. 154), e a professora Talia ainda nos diz,

*Assim, considero que minha infância fornece elementos ricos de memórias, onde busco formas de me relacionar com meus alunos, proporcionando a eles oportunidades para desenvolver atividades lúdicas e de criação cultural, permitindo-lhes crescer sem deixar de ser crianças, descobrindo o mundo através do brincar e das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e com as pessoas, principalmente nas relações que estabelecem com seus pares.
(Talia)*

Nesse diálogo com a autora Anita Schlesener sobre a mimese e sobre a infância com a professora Talia me envolvo numa tessitura de aconteceres passados que vão formando uma professora e percebo que ela (a professora) descobre no encanto e na imaginação infantil a inspiração para uma profissão que tem como personagem principal a própria criança.

A mimese, palavra grega pensada por Platão concebe a capacidade técnica de representação do real, como o poder da palavra, a palavra cantada, a inspiração nascida nos poetas e nas crianças. Mas Platão “suspeita da mimesis, critica a poesia – não pela criação, mas pela sedução: a atração da mimesis é estranha ao “pensar”” (SMOLKA, 2000, p.167). Vou, no entanto pelo caminho do mergulho no sensível, do mergulho na imitação como uma forma de representação, mas também de superação do real, e nesse contexto,

O conceito de mimesis desvela outro modo de ser e de conviver, que salienta os aspectos sensíveis, corporais, gestuais, permitindo-nos vislumbrar outra temporalidade. Não reconhecer as semelhanças não sensíveis é o mesmo que viver mergulhado em um tempo linear e cronológico; precisamos aprender com a criança na sua relação com as coisas: sempre a de renovação e de apropriação de sentido. (SCHLESENER, 2009, p.155)

Esse sentido se desabrocha mais tarde, no horizonte da vida adulta. Talvez depois de adulta eu não me lembre os fatos acontecidos nesse passado tão remoto, mas através desse lembrar sob os olhos do presente o adulto encontra na infância os sinais perdidos, as chaves para muitas respostas.

Essa infância repleta de histórias é também repleta de dificuldades e privações, é uma infância que reporta à simplicidade e porque não, um encontro com o que há de belo nisso como me lembra as professoras Polimnia e Urania.

Meus pais não sabiam ler, por isso não conseguiam ajudar nas tarefas de casa, mas o incentivo deles fazia com que eu me interessasse por tudo. Tudo que eu via eu tinha aquela curiosidade de saber o que estava escrito. Não tinha contato com livros, só mesmo quando aprendi a ler. (Urania)

Minha infância foi ficar na casa de um e de outro, porque minha mãe teve muitos filhos e não dava conta de cuidar de todos. Sei que eu ia pra Boa Vista¹⁹ e lá era bom demais, não tinha energia nem água encanada, a gente tomava banho numa bacia, ia pegar água numa cacimba, e tinha um monte de pé de manga. Quando chovia a gente tomava banho de lagoa. (Polimnia)

¹⁹ Povoado do município de Ibititá-BA.

Mesmo com privação, para a criança, o mundo se apresenta sempre com aparatos novos, a sensibilidade presente na criança faz com que ela veja quase tudo como novidade. Esses ecos da vida quando criança o adulto vai perdendo, às vezes a arte ou a memória retomam, às vezes ficam para sempre perdidos.

Lembrei de uma coisa da minha infância, é que a gente só brincava nos monturos do povo, nos quintais, e tinha o monturo rico e o monturo pobre. E a gente gostava mais de brincar nos monturos ricos, porque nos ricos a gente achava caco de vidro azul, vermelho, e no dos pobres a gente só achava caco de vidro transparente, só achava latinha. (Talia)

Como caçadora de memórias nos monturos bons da infância, de vivências esquinadas nos quintais mais íntimos, assim como a professora Talia também rememoro as brincadeiras com cacos de telha, vidros quebrados, pedaços de sabugo de milho, retalhos de pano, frascos de remédio usado, folhas, gravetos, botões, bonecas velhas faltando pedaço, e tudo que faltava pedaço era ainda mais encantador, pois nos instigava a completar, criar, era a falta do brinquedo que fazia a brincadeira, era a falta que tornava tudo mais completo.

Hoje encontrei aqui Manoel de Barros no meu quintal, escrevendo, dizendo com certa cumplicidade, pois também “acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, *apud* LINHARES, 2006). Os nossos cacos de telhas são sempre maiores que os telhados do mundo, dado a intimidade que temos com ele, nossos gravetos e retalhos de pano são sempre mais decorativos, é do quintal que nasce o desejo, é indo de encontro ao quintal que começamos a caminhar para nós mesmos.

Talvez os adultos não percebam a terra fértil que tem os quintais para as crianças, “elas buscam os detritos, onde quer que eles se encontrem e, [...] a criança manipula os detritos e, com isso, procura imitar “o mundo dos adultos, mas coloca os restos e

resíduos em uma relação nova e original” e, assim, constrói o seu mundo de coisas” (BENJAMIM, *apud* SCHLESENER, 2009, p. 151).

Mediada pela história de vida de cada uma das professoras e pela maneira como cada uma narra suas memórias compreendo que a infância que tiveram e a relação que estabeleceram com o universo infantil evidenciam o rastro das professoras que se tornaram, sendo “a memória uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível, [...] para que possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história”. (GALZERANI *apud* SOLIGO & PRADO, 2005, p.51), e cada um dá um tom específico a sua narrativa, onde se descortina uma sequência que é da memória encontrada na busca, não propriamente dos acontecimentos.

5. E DO VERBO A NARRATIVA

Discorri o texto com a poesia que nasceu em mim, em cada experiência de ler, compreender, sentir, emitir, escrever. A poesia foi implantada na narrativa com sementes diversas, ora mais leve, ora mais fria, mas sempre poesia. Escolhi o caminho da metáfora, das *palavras-vida* e por isso mesmo da narrativa, ora fluida percorrendo pelos caminhos de personagens e fatos, ora com paradas em salões de especulações.

Se concluir significa *concludere* (do latim), “fechar, cercar”. Se concluir é acabar, completar, finalizar, findar, perfazer, rematar, terminar, presumo que este texto não seja conclusivo, conjeturo o desfecho do capítulo de mais uma história. E como as histórias de Sherazade²⁰, essa também não tem um fim, é um alinhavar de narrativas, não há conclusão fechada trancada, mas uma pausa na história para abstrair os saberes do percurso, um descanso na sombra de uma árvore para registrar o que levo comigo. Um olhar atento aos registros, aos diálogos, às leituras, uma parada para catar no diário de bordo os pedaços vivos do museu.

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. (IBRAM, 2009).

Trago em mim várias fachadas, corredores, maçanetas de um museu. Trago em mim passos entrando, passos saindo, chinelos, uma bota velha cheia de ruas. Levo aqui algumas roupas perdidas, achadas, rasgadas, repletas de trabalhos, passeios e festas. Levo comigo comidas, cheirosas, temperadas, com o aroma quase no ar como nos desenhos, e levo desenhos também, todos eles, e uma TV velha sem controle remoto. Trago aqui também as pessoas andando comigo, sorrindo comigo, brincando comigo, bebendo, dançando, pesquisando, conhecendo, falando, lendo, escrevendo. Nessas pessoas têm cheiros peculiares bons e ruins, tem risos e

²⁰ Personagem/narradora do conto de encantamento nascido no Ocidente “As Mil e Uma Noites”.

choros, nessas pessoas tem outras pessoas. Levo meus relógios velhos cheios de horas, dias e anos. Levo e mim livros velhos, papéis amarelos, autores que fazem rir, saber, chorar, aclamar, clamar e reclamar. *Palavras-vento, palavras-assento*, palavras cortadas e inteiras. Levo umas paredes de sentidos porque eu sou o próprio museu, e sendo as paredes, portas e janelas todas feitas de uma madeira fluida chamada “eu”, só guardo comigo o que me cabe. Sou um museu intempestuoso e andante, e sendo eu mesma o museu, somente abro as portas para quem deseja comigo, sonha comigo, compreende comigo.

Por isso sei que nos museus que entrei, alguns cômodos eram proibidos, são íntimos, recatados, verdes, não chegaram na madureza do ser mostrado ou não chegarão. Sei que em muitos eu consegui entrar, suas portas são públicas, com trincas fáceis, noutros as fechaduras fazem barulho, as portas são pesadas e escondidas, mas consegui conquistar. Mas ainda tiveram aquelas portas que nem sei que existem, são cômodos que, se vistos, serão incômodos!

Tive o desafio de caminhar sobre as memórias das professoras participantes dessa pesquisa, compreender o caminho, a terra que trazem em seus sapatos, conhecer os calos e as paisagens que compõem as profissionais que são. Santo Agostinho me ajudou a pensar como chegar e como elas se encontram no caminho da memória.

Chego aos campos e vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie...Ali repousa tudo o que ela foi entregue, que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou...Aí estão presentes o céu, a terra e o mar, com todos os pormenores que neles pode perceber pelos sentidos, exceto os que eu esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo e recordo das ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo, aprendidos pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem. (SANTO AGOSTINHO, 1984, Livro X, p. 8-12)

Quando narro, ouço ou leio as narrativas momorialísticas, compreendo que o encontro com o passado não é um encontro por inteiro, ele vem sempre recortado, com pedaços de vivências que se figuraram deflagrando emoções e saberes, e emergem com idas e vindas repentinas, sem linearidade, “naturalmente o que retorna não é passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente” (AGUIAR, 1998, p.25) e é a configuração desse presente que aciona as imagens necessárias a serem transfiguradas.

A seleção do que as professoras dizem ou escrevem em relação às suas memórias é opcional, elas têm o poder de se proteger, e assim a memória é seletiva, passa pelo filtro, somente o que permito, como lembra Santo Agostinho (Confissões, Livro X – O Palácio da Memória, cap. 8) quando remete sobre sua entrada nos “campos vastos da memória”,

Quando lá entro mando comparecer diante de mim todas as imagens que quero. Umas apresentam-se imediatamente, outras fazem-me esperar por mais tempo, até serem extraídas, por assim dizer, de certos receptáculos ainda mais recônditos. Outras irrompem aos turbilhões e, enquanto se pede e se procura uma outra, saltam para o meio, como que a dizerem: "Não seremos nós?" Eu, então, com a mão do espírito, afasto-as do rosto da memória, até que se desanuvie o que quero e do seu esconderijo a imagem apareça à vista.

Quais critérios fazem os sujeitos da pesquisa escolher diante de tantos fatos, sensações, frustrações, emoções deflagradas dessa ou aquela memória para relatar? Por certo o critério do conforto, o critério do que se compreende dizível, relatos cobertos de proteção, histórias com as frágeis, mas possíveis amarras do enunciador, sepultando algumas memórias, por não ser ainda tempo de extraí-las.

A compreensão dos achados da pesquisa se situa numa dimensão hermenêutica da “história de vida” e encontra, a partir da formação, um sistema de interpretação que une significados e acontecimentos nas vidas das professoras participantes da pesquisa como elementos arranjados e encaixados no interior de um todo. O interior

da pesquisa desvela o interior da profissão das professoras de educação infantil, no interior das pessoas, no interior da infância, no interior da Bahia com histórias belas, sofridas e singulares. A síntese da compreensão do sentido da profissão, de como se tornaram professoras, a permanência na profissão docente, as referências, a compreensão do passado com os olhos do presente e a reinterpretação e atualizações represento através de palavras interligadas numa mandala.



Ilustração: Elísio Filho (2012)

Escolho a mandala para representar o ciclo da formação. A mandala sendo circular aparece-me como uma possibilidade de pensar a educação, e especialmente a formação de maneira abrangente, capaz de abarcar o todo que apreendo do percurso do sujeito. No círculo as partes ficam irmanadas, interligadas, com a mesma força e representatividade no encontro consigo mesmo.

Conforme Jung (2001, *apud* OSTETTO, 2009, p. 184) a palavra mandala vem do sânscrito, “mandala significa literalmente círculo ou centro. O seu simbolismo inclui figuras dispostas concêntricamente, circunvoluções em torno de um centro”. Possibilitando ao indivíduo estabelecer uma conexão consigo mesmo, com seu centro, representa a plenitude e pode ser vista como a estrutura organizacional da própria vida.

Entre uma palavra e outra existe uma infinidade de outras tantas subtendidas que adquirem sentidos no seio das vidas dos sujeitos, contudo para nossa pesquisa os eventos da formação, da experiência, da memória, do registro, da reinterpretação e da atualização, representam a síntese particular dos resultados da pesquisa.

Pressupondo que a formação enquanto Bildung “um caminhar para si”, se perfaz na convergência das referências levadas na bagagem da vida de cada um de nós, em nossos projetos biográficos, e que a experiência é o que nos move, o que nos alerta e altera nossos percursos, nos faz parar, sentir, refletir, retomar, compreendo que esse desdobramento implica a reinterpretação no presente de fatos vividos no passado e com a conseqüente atualização. Contudo, esses dois últimos movimentos, reinterpretação e atualização, necessitam perpassar pelo caminho da memória para recordar e do registro como instrumento.

Dessa forma, para compreender a formação dessas professoras, como elas tornaram-se professoras, como concebem seu percurso formativo, a identificação de momentos charneira na vida que determinaram a profissão, a motivação para a permanência, como o passado se evidencia no presente e o papel da memória nesse processo, percorri um longo caminho de investigação, compreensão, leituras e escritas. E encontrei as professoras se fazendo nas referências familiares e escolares, a permanência na profissão se estabelecendo na formação acadêmica, na formação continuada, no reconhecimento profissional e no sentido que tem a

aprendizagem dos alunos. Encontrei na narrativa o lugar e o caminho de tecer a memória, possibilitando o sujeito resignificar o passado com os olhos do presente e em contrapartida tecer uma atualização com essas experiências rememoradas, registradas e reinterpretadas.

No plano do cotidiano onde vou me formando através das experiências, passo grande parte do tempo que *Cronos* me concede pensando o que farei daqui a uma hora, a uma semana, no próximo semestre, no ano que vem, quando eu for mais velha, esquecendo que os projetos biográficos são feitos de “agoras” de “hojes”, “a gestão do tempo que está diante de nós, quase sempre acaba por absorver aquele que estamos vivendo” como me diz Delory-Mombreger (2008, p. 63). Nosso caminho presente é cada vez mais cheio de futuro. É desse mesmo presente que nascem pedaços do passado cotidianamente, e o presente, passado e futuro é uma rede de acontecimentos planejados permeados de eventos acontecidos com as cores, texturas, cheiros e gostos dos acasos.

Aqui tenho diante de mim novamente a mandala representando o percurso: presente, passado e futuro, tendo como agulha a experiência que desafia o novo, representando o prefixo “ex” de expor e “peri” de *perículum*, perigo, expor-se ao perigo da travessia, e como linha a memória e o registro que dá cor a peça da vida que vou alinhavando.

Nesse coser, nesse desenhar, nessa arte constante que as professoras fazem de suas vidas a narrativa é o meio e o lugar, é a produção e o produto. É o meio, produzindo uma narrativa no qual descobriram que se tornaram professoras pelas referências familiares plantadas em seus cotidianos; pelas referências encontradas nas salas de aulas com professoras que se tornaram exemplos de docência; ou mesmo pelo acaso de projetos biográficos pouco ou nada estruturados que lançaram em seus caminhos uma única profissão: ser professor. E nesse ser encontraram a si próprias. E é ela mesma, a narrativa, o lugar, o produto da formação. Ao narrar, encontram-se e formam-se a si mesmas.

Nesse caminho a memória é um achado de pedaços de passado cheios de futuros dentro, é um lembrar vestido de fantasias representadas com as roupas do presente, com olhos do presente e com o encanto do passado.

As professoras encontraram-se crianças sentadas na sala de aula, com roupas, mochilas, lancheiras, leituras entrecortadas, travessuras realizadas e um gosto bom das coisas mornas das fantasias. Nessa criança um olhar de professora que projetou as docentes que são. Como elas, alunas, gostariam que suas professoras fossem, fez nascer também a professora nas situações mais improváveis com o pai contando história à noite, com os vizinhos contando histórias na porta da rua, com as irmãs ensinando o próprio ofício de professora. E nasce a professora, na sala de aula no interior da criança, nos corredores das escolas, nas portas das casas, no meio da rua.

A biografia de todo indivíduo está sujeita a uma perpétua reconfiguração e é com a narrativa de sua história de vida que as professoras encontram o lugar da reinterpretação, uma vez que o sentido que damos ao percurso está intimamente submetido ao cotidiano dos “cenários formativos” que vamos atuando hoje, nos papéis que assumimos, nos protagonismos que exercemos ou não. Nessa reconfiguração as professoras encontram no encantamento provocado pela aprendizagem dos alunos e no reconhecimento dos pais o desejo de permanência na profissão, encontram na formação inicial e continuada a força e a liberdade do conhecimento que lhes concede mobilidade e segurança em diferentes espaços de exercício da profissão docente.

Em meio a essa “temporalidade movediça” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58) nas idas e vindas dos acontecimentos rememoráveis, eu, em minhas itinerâncias e as professoras nas suas reconhecem o papel da memória como contexto e como fio condutor para o registro. Reconhecemos o rememorar agindo sobre uma

conscientização dos eventos do projeto biográfico, os saberes construídos no percurso, bem como o papel do esquecimento para o conforto do dizer, do rememorar. Em muitos caminhos as professoras fazem as pazes com o passado, voltam a rememorar e narrar, em outros esquecem, assim como eu, num “para sempre”, negociado com o esquecimento, deixamos que algumas portas permaneçam fechadas ou entre abertas.

Essas biografias se construíram horizontalmente em suas redes de pertencimento, seus familiares, seus vizinhos, suas ruas, amigos, e as referências não escolares surgem como vento solto, captado ao acaso. No entanto, cada evento rememorado é um encaixe que faltava para a reconfiguração de si, os eventos vão emergindo na memória, como afirma a professora Polimnia “eu tinha me esquecido das coisas que eu vivi, acho que recordar me fez saber quem eu sou”.

A reelaboração da experiência com os olhos do presente, cria cenários imagéticos carregados de pessoas, lugares, gostos, cheiros, nos quais as professoras captam o passado e retomam uma identidade viva, e consciente. É a reconfiguração de si no duplo processo de descoberta, meio pelo qual, descobrindo quem é, descobre como se fez professor.

É nesse processo de experienciar, formar-se, relembrar, narrar, registrar, que culmina em descobertas, na consciência dos eventos fundadores da docência, e conseqüentemente no campo da atualização. É nesse evento de descobertas que renasce a professora de educação infantil, junto com a narrativa de si, é nesse movimento que recria relações, reconfigura o passado, o presente e o futuro, reconstrói desejos, espaços e tempos, sempre indo ao encontro do quintal de si.

Não há uma única forma de compreender o que foi desenvolvido nas narrativas, instala-se numa hermenêutica da História de vida, é um evento que se inscreve num

jogo de inter-relações. Reconstruo, reinterpreto o que ouço e leio, relacionando com meus próprios eventos biográficos, compreendo os dados da pesquisa numa relação de ressonância com o que me toca, com o que me move, com o que mexe com pensamentos, sentimentos, emoções, sensações, formas de ser e saber. Minha compreensão é uma equação entre partes do que sou e partes do que os sujeitos da pesquisa manifestaram, minha compreensão é uma mistura fluida entre minhas botas velhas cheias de ruas, entre minhas ruas velhas cheias de estradas e todos os caminhos narrados pelas professoras, seus encantos, suas infâncias, pessoas, livros, e o amontoado de lembranças permitidas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Henna Barreto. **As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico.** IN. SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção.** Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

ABRAMOVICK, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo. Ed. Scipione, 2004.

ACRE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, p.107-120 maio/jun/jul/ago 2002.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões.** Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina; Tradução de Ângelo Ricci. Coleção os pensadores. 2.ed. — São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 113 p. 51-64, Jul/ 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: módulo 1.** Brasília: MEC, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia Grega.** vol. I, Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CARVALHO, Maria Inez. Palavras: Do mundo virtual dos dicionários à concretude da utilização. **Anais do Colóquio Nacional e Internacional do Museu Pedagógico.** Vitória da Conquista, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CATANI, Denice Barbara. *A autobiografia como saber e a educação como invenção de si.* In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção.** Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo. Ática, 2005.

CAMARGO, Flávio Pereira. **Mitologia da Memória Literária: A memória voluntária e involuntária em Proust.** REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, n. 1, março de 2009.

D'ÁVILA, Cristina. **Formação Docente na Contemporaneidade: Limites e desafios.** Revista FAEEBA. Educação e contemporaneidade. Salvador, v 17, n. 30. p. 1-10. jul./dez., 2008.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Ed Réis, Porto-Portugal. s/d.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto.** Prefácio de Pierre Dominicè; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luiz Passeggi. Natal-RN, EDUFRRN. São Paulo. Paulus, 2008.

DRUMMOND, Carlos. **A palavra mágica.** (Seleção Luzia de Maria). R. de Janeiro: Record, 1997 (Mineiramente Drummond).

DOMINICÈ, Pierre. **A formação do adulto confrontada pelo imperativo biográfico.** Tradução de Helena Coharik Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FAGUNDES, Norma C.; FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo.** Revista da Faced, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, n. 5, p. 39-55, 2001.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico.* In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FOUCAULT, M. **“A escrita de si”**. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

FREINET, Célestin. **O Método Natural III - A aprendizagem da escrita**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo Freire. **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993.

FUKELMAN, Clarisse. **Escrever estrelas (ora, direis)**. IN: LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. <http://groups.google.com/group/digitalsource>. Acesso em 20 de Junho/2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa. Brasília. Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Pesquisar em educação: Considerações sobre alguns Pontos-chave**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONDIN, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação. (Ribeirão Preto, SP), v.12, n.24, p.149-162, 2002.

GOODSON, Ivo F. **Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. IN. NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto-Portugal. Editora Porto, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Ed. Vozes, Petrópolis-RJ. 1996.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução João Vergílio Gallerani Cuter. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

HUBERMAN, Michaël,. **O ciclo vital de vida dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Ed. 70, 1986.

IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **O que é museu?** Disponível em: <http://www.ibram.gov.br> Acesso em: 26 de fev, 2009

JOSSO, Marie- Christine. **História de Vida e Projeto**: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. São Paulo, Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação USP, Jul/Dez, 1999.

_____, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Marie-Christine. **As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

_____, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

_____, Jorge. **Ensaio, diário e poma como variante da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sanchez Robaina**. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Marie-Christine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção**. Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006a.

_____, Jorge. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2006b.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LINHARES, Andrea Regina Fernades. **Memórias inventadas: Figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros**. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Informação e Documentação Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2006.

LUCINDA, Elisa. Um oráculo. Disponível em <http://www.escolalucinda.com/blog> acesso em 06/06/2010.

KENSKI, Vani. **Memória e prática docente**. In: BRANDÃO, Carlos. Faces da memória (org.). Campinas, Centro de Memória da UNICAMP, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

KRAMER, Sônia; **Com a Pré Escola nas Mãos**. São Paulo: Ática, 1986.

KURY, Mário da Gama. (1990). **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopsquisa-Formação**. Brasília. Liber Livro Editora, 2006.

_____, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia e educação: A trajetória de um conceito*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002.

MAZOTTI, Alda Judith A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MELLO, Thiago. **Mormaço na Floresta**. Rio de Janeiro. Vol. 2, Coleção Poesia e Sempre. Ed. Civilização brasileira, 1981.

MERTENS, Roberto S. Khlmeyer-. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Transformação**. IN. NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto-Portugal. Editora Porto, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Wilhelm Friedrich. **A Gaia Ciência & "Para Além de Bem e Mal**. In: **Obras Incompletas**. [Seleção de Textos de Gérald Lebrun, Tradução e Notas de Rubens Rodrigues Torres Filho e Pós-fácio de Antônio Cândido]. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____, António. **Os professores e as suas histórias de vida**. IN. NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Cecília M. **Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ORTIS, Eloisa Martins e. **Educadores em formação: Uma experiência colaborativa de Professores em (trans)formação inicial**. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de Formação: processos de autoria e de (re)construção identitária.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In **Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural**, julho de 2001.

_____, Maria da Conceição. **A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação.** IN. SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção.** Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

PASSOS, Isabel Chistina Friche. **A construção da autonomia social e psíquica no pensamento de Cornelius Castoriadis.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** Tradução de Leny Werneck. 4ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PINEAU, Gaston. **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.

PLATÃO. **Fedro.** Texto Integral. Editora Martin Claret Ltda, 2ª Reimpressão. São Paulo, 2001.

PRIETO, Heloisa. **Divinas Aventuras: histórias da mitologia grega;** Ilustrado por Maria Eugênia. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2001.

RESWEBER, Jean-Paul, **O Pensamento de Martin Heidegger,** Trad. de J. Agostinho Santos. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Tradução: Alain François [et al.], Campinas - São Paulo. Editora Unicamp, 2007.

ROHDEN, Humberto. **O pensamento filosófico da antiguidade.** Texto Integral. Editora Martin Claret Ltda, 2ª Reimpressão. São Paulo, 2011.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares.** IN: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Orgs.). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais a (re)valorização epistemológica da experiência.** Salvador, Edufba, 2010.

_____, Maria Roseli Gomes Brito de. **Por que Hermenêutica do currículo? aspectos teórico-metodológicos.** Seção da Tese de Doutorado: SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** IN: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SARAT, Magda. **Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes.** Guairacá, 17 : 135-158, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. **Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin.** Filosofia Unisinos, 10(2):148-156, mai/ago 2009.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado aberto, 1998.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** 3.ed. trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural.** *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** Trad. de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyola, 2004.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme V. T. do. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.** In: PRADO, Guilherme V. T. do; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história.** Campinas/SP: Graf. FE, 2005a. p. 46-59

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme V. T. do. **Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador.** In: PRADO, Guilherme V. T. do; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história.** Campinas/SP: Graf. FE, 2005b. p. 23-43.

SOUSA, Cynthia Pereira de. **Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: história de formação de professores universitários.** In: SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção.** Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas.** In.: SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. **Tempos Narrativas e Ficção.** Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 9a.ed. 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de São Paulo - Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 1.

TORRANO, Jaa. **O Sentido de Zeus**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

TOURINHO, Maria Antonieta Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Compreensão e Praxis Pedagógica: possibilidades em sala de aula**. IN: TENÓRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino C. (Org). Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa. Salvador: EDUFB, 2009. P. 275-301.