

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO

**PESQUISA-FORMAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DE SI NA ESCUTA DO OUTRO**

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP )

B271p Barreiro, Cristhianny Bento  
Pesquisa-formação : a construção de si na escuta do  
outro / Cristhianny Bento Barreiro. – Porto Alegre, 2009.  
130 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação,  
PUCRS.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto  
Abrahão.

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional.  
3. Pesquisa Educacional. 4. Professores – Biografias.  
I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto.

CDD 370.71

**Ficha Catalográfica elaborada por**

**Vanessa Pinent**

**CRB 10/1297**

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO

**PESQUISA-FORMAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DE SI NA ESCUTA DO OUTRO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2009

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO

**PESQUISA-FORMAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DE SI NA ESCUTA DO OUTRO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 20 de março de 2009.

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (orientadora) – PUC-RS

---

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUC-RS

---

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM

---

Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo – IFE Sul-rio-grandense

---

Dedico esta tese a meus grandes companheiros de jornada:  
Luciano, minha fonte de afeto e diálogo permanente nesta vida;  
meus filhos, Lucas, Isa e Juju, que pacientemente,  
e às vezes nem tanto, compartilharam a mãe  
com o trabalho e com o estudo, durante todas suas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu avô, prof. Carlos Ney Ponte Martinez, e minha avó, Profa. Oraides Simões Martinez. Ambos já falecidos. Me deram um dos maiores valores de minha vida: a paixão por estudar, por aprender, por seguir em frente. Foram meu pai. Minha avó, quem só tinha quarta série primária e era professora de pintura em porcelana, ao assistir minha defesa de mestrado, na PUC-RS, disse: *se eu fosse mocinha nesta época queria fazer mestrado e doutorado aqui*. Certamente, se estivesse viva, estaria aqui, cheia de orgulho por ter me criado.

Agradeço também a minha tia avó, Ilza Rezende Simões, também já falecida, amiga e confidente de toda a adolescência. Minha grande professora de vida, literatura, poesia.

Agradeço especialmente ao meu companheiro de tantos anos, agora já são dezesseis, Luciano Volcan Agostini. Ao seu lado descobri o resto do mundo. Casamos muito cedo, e construímos uma vida de estudo, de trabalho e de pesquisa juntos. Com ele dialogo sobre tudo. Sobre o mundo, a ciência, o amor. Através de suas palavras formam-se muitos de meus conceitos e aprendizagens. Além disso, sempre me proporciona suporte e incentivo para que possa ser mãe, professora, estudante e pesquisadora.

Agradeço a meus filhos, Lucas, Isabela e Juliana Barreiro Agostini, meus amores e desafios cotidianos. Por eles comecei a desejar conhecer mais sobre educação. Ainda preciso aprender muito mais, porque todo o dia sinto que me encontro com uma nova necessidade de ser melhor mãe e educadora, de refletir mais para dar-lhes o melhor que posso.

A meu sogro, Accelino Agostini, e sogra, Neusa Maria Volcan Agostini, por seu firme suporte emocional e funcional para que este projeto se concretize. Por diversas vezes, abriram mão de suas coisas para poder sustentar o projeto deste doutorado.

Agradeço ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (antigo CEFET-RS) que além de me liberar de minhas atividades, me permitindo dedicação exclusiva durante os quatro anos de doutorado, custeou a maior parte de meus estudos. Neste sentido, agradeço também a CAPES pela concessão de bolsa de doutorado durante o terceiro ano de meu doutorado.

Agradeço ao professor Dr. Roque Moraes, orientador que me acolheu em meu ingresso no doutorado na PUC-RS e que me encaminhou, primeiramente, no tema da formação de professores.

À professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que tendo me orientado durante o mestrado, volta a carinhosamente me acolher como orientanda após a aposentadoria do Dr. Roque. E não apenas me acolhe, como me permite tomar contato com a metodologia de investigação-formação, me possibilitando utilizar das informações gravadas durante as Práticas de Pesquisa por ela coordenadas. Sempre generosa e disponível, esta tese só foi possível pelo tanto que pude aprender com ela.

Agradeço à Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes, com quem venho aprendendo desde o início de minha carreira docente, por ter aceitado fazer parte desta banca e mais uma vez me propiciar um momento de aprendizagem, com sua forma tão carinhosa e rigorosa de dividir seus conhecimentos.

A amiga Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, exemplo de compromisso com a teoria proferida. Alia amizade, rigor e afeto. Foi uma influência muito positiva teórica e afetiva ao longo desta tese.

Ao amigo Dr. Róger Albernaz de Araujo. Minha trajetória teórica recente deve muito a sua disponibilidade de explicar muitas vezes aqueles teóricos que por vezes parecem herméticos. Amigo com quem tenho sonhado uma profissão na qual posso ser a professora-pessoa na qual venho me construindo e na qual podemos produzir encontros alegres.

Aos colegas professores do curso de pós-graduação em Educação do IFE Sul-rio-grandense por seu suporte e por estar sempre aprendendo com eles. Estes aprendizados certamente constituem também esta tese. Agradeço também aos professores do curso de Eletrônica que sempre apoiaram minha liberação para estudos.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa da PUC-RS por tudo que com eles aprendi, por terem partilhado suas vidas no grupo, por terem me permitido utilizar seus relatos como fonte em minha pesquisa.

Aos alunos da especialização em Educação do CEFET-RS, turma 2008, agradeço ter podido aprofundar ainda mais as questões da investigação-formação, propondo e coordenando um grupo e também por terem me permitido utilizar da experiência em minha tese.

Aos alunos da formação pedagógica do CEFET-RS, turma 2008, por uma nova oportunidade de exercer a coordenação de um grupo de investigação-formação e por também terem disponibilizado a experiência como fonte de minha pesquisa.

A minha amiga, Jocelaine Silva da Silva. Mão sempre estendida, ombro sempre pronto, afago sempre disponível. Sem os nossos afetos não chegaríamos aonde chegamos.

Ao tio Frank, com sua casa sempre aberta e repleta de carinhos e quitutes. Obrigada pelas inúmeras pousadas.

Finalmente, a todos que de alguma forma me auxiliaram em minha formação como pessoa, professora, pesquisadora, formadora de formadores. Foram estes tantos atravessamentos que foram constituindo eu e esta pesquisa que esta aqui descrita. Por isso, muito obrigada!

*“Sempre coloquei nos meus escritos toda a  
minha vida e toda a minha pessoa.”*

Friedrich Nietzsche

*“Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos  
seguirem na diversidade do tempo, conforme nós  
intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos,  
com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido.*

*Não creio que a história seja mais, em seu grande  
panorama desbotado, que um decurso de interpretações,  
um consenso confuso de testemunhos distraídos. O  
romancista é todos nós, e narramos quando vemos,  
porque ver é complexo como tudo.”*

Fernando Pessoa



## RESUMO

Esta tese apresenta conhecimentos elaborados a partir de uma pesquisa-formação. Embasada na construção de biografias educativas, a metodologia possibilita a compreensão de singularidades plurais e de pluralidades singulares. Todos os conhecimentos construídos, em coerência com a metodologia utilizada, passam pela história de diversos sujeitos e pela minha mesma, e pretendem sustentar que as diferentes experiências formais e informais pertencem a nossa formação enquanto professores e professoras, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um, e que a escuta e a narrativa de vida permitem a ampliação de nosso repertório formativo. A pesquisa tem como base três grupos. Um grupo de pesquisa-formação, composto por mestrandos e doutorandos da PUC-RS, coordenado pela Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, do qual participei como aluna em formação, e cujo material me foi permitido utilizar pela professora, com o objetivo de compreender a aprendizagem narrada pelos sujeitos em suas vidas. Este grupo é a base do estudo que iniciei a realizar. Um segundo grupo, composto por alunos em especialização em educação do CEFET-RS e coordenado por mim, cujo objetivo foi o de refletir sobre a aprendizagem ao longo de suas vidas. E um terceiro grupo, de alunos em formação inicial, oriundos de diversas áreas que construíram suas biografias educativas. O papel formativo da escuta advindo do compartilhamento das narrativas que sempre acaba por falar de mim, ainda que se trate da narrativa do outro, e a importância de trabalharmos na formação de professores com os modelos pedagógicos introjetados ao longo da vida são importantes dimensões que aparecem no decorrer do trabalho realizado.

**Palavras-chave: Pesquisa-formação, autobiografia, formação de professores, educação.**

## **ABSTRACT**

This thesis presents knowledge developed by an autobiographical research. Based on the construction of educational biographies, the methodology allows the understanding of singular pluralities and plural individualities. In all knowledge constructed, consistent with the methodology used, the story of many people including my own story are the environment of the investigation, and intend to argue that the various, formal and informal, experiences of our lives belong to our learning as teachers, people who find in culture and science the definition of social roles that even pre-determined will be exercised with the nuances of each one. The narrative of life and the listening of others narrative will expand our repertoire formation. The research is based on three groups. A group of researchers, formed by Master and PhD students of PUC-RS, coordinated by PhD. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, in which I participated as a student. The teacher allowed the use of the material to my own research with the intention of understanding learning told by people along their lives. This group is the basis of this thesis. A second group, composed by students in education specializing at CEFET-RS and coordinated by myself, whose goal was to reflect on learning along their lives. And a third group of students, from different areas who have built their educational biographies. The formative role of listening that comes from sharing stories that always end up talking about me, even if it is the narrative of another, and the importance of studying the pedagogical models teachers form along their lives are important dimensions that appear in course of work.

**Key-words: Education by research, autobiography, teacher education, education.**

## LISTA DE FIGURAS

Foto mosaico – A formação de um eu _____	x
Conjunto de fotos - Da concepção ao nascimento _____	16
Conjunto de fotos - Sobre tornar-se filha única _____	22
Conjunto de fotos - O ingresso na escola _____	51
Conjunto de fotos - Sobre o final de uma infância católica e o princípio de uma adolescência contestadora _____	67
Figura – Aprendizagem baseada na inserção de informações _____	72
Figura – Logotipo da matriz biológica do conhecimento _____	75
Conjunto de fotos - Sobre virar mãe e professora sendo estudante _____	84
Conjunto de fotos – Vivendo e aprendendo: cada vez mais mãe, professora e estudante _____	90
Conjunto de fotos – A intensificação da maternidade e da vida acadêmica _____	94
Conjunto de fotos - A reinvenção de si – sobre poesia, vida e oficinas _____	103

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CTI – Colégio Técnico Industrial

ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas

IFE – Sul-rio-grandense – Instituto Federal Sul- rio-grandense

MINTER – Mestrado Interinstitucional

PP – Prática de pesquisa

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SMI – Seminário Metodológico Instrumental

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

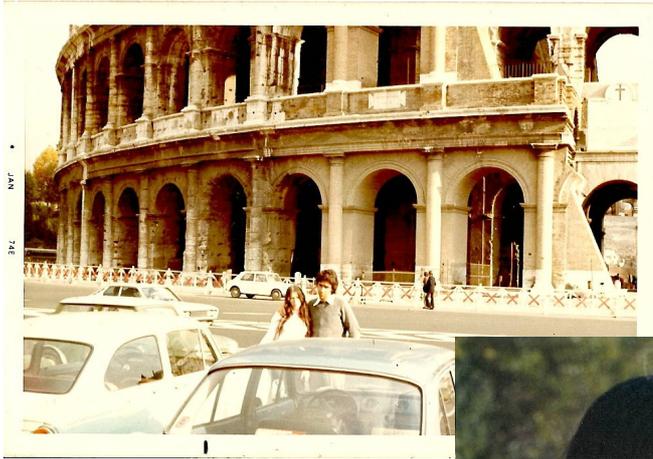
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b><i>Algumas idéias iniciais - Introdução</i></b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b><i>Como começar a escrever</i></b>	<b>23</b>
	<b>O início: o grupo da PUC-RS</b>	<b>24</b>
	<b>Memória da primeira oficina</b>	<b>41</b>
	<b>Mémória da segunda oficina</b>	<b>44</b>
	<b>Um segundo grupo, um novo desafio</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b><i>Minha vida, minha tese</i></b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b><i>O caminho desta tese: sobre os percursos e as escolhas</i></b>	<b>68</b>
	<b>O encontro</b>	<b>70</b>
	<b>O percurso desta pesquisa</b>	<b>76</b>
	<b>Tese</b>	<b>79</b>
	<b>Questões norteadoras da pesquisa</b>	<b>80</b>
	<b>Questões norteadoras da formação</b>	<b>80</b>
	<b>Objetivos investigativos e formativos</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b><i>Contar e com-partilhar, narrar e escutar</i></b>	<b>85</b>
<b>6</b>	<b><i>O professor em formação: este ser não é vazio</i></b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b><i>Alinhavando algumas conclusões (provisórias)</i></b>	<b>95</b>
	<b>Um balanço final: a tese e eu</b>	<b>99</b>
	<b><i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	<b>104</b>
	<b><i>APÊNDICE A – Transcrição de uma tarde-memória</i></b>	<b>108</b>
	<b><i>Anexo a – Ementa da oficina</i></b>	<b>121</b>
	<b><i>Anexo b – Tarefa para o primeiro encontro</i></b>	<b>123</b>
	<b><i>Anexo c – Roteiro da primeira oficina</i></b>	<b>124</b>
	<b><i>Anexo d – Plano de Ensino</i></b>	<b>125</b>
	<b><i>Anexo e - Planejamento das aulas</i></b>	<b>128</b>



Mod. 6

  
**COMUNE DI RIETI**  
 STATO CIVILE

L'UFFICIALE DELLO STATO CIVILE  
CERTIFICA

che BENTO BARREIRO CRISTHIANNY

E' NATO IN RIETI

il giorno tre del mese di novembre  
 dell'anno mille novescentosettantatre

come risulta dal registro atti di nascita dell'anno I  
 Atto N. 894 parte I serie A

Rilasciato in carta libera per gli usi cor

Rieti, il 17 novembre 1973

L'Impiegato BV L'Ufficiale dello S

  
 L'UFFICIALE DELLO S

N. \_\_\_\_\_  
 Certificato di nascita

ARTI GRAFICHE MOBILI - RIETI

Mod. 146

**OSPEDALE GENERALE PROVINCIALE - RIETI**  
 DIVISIONE DI PEDIATRIA  
 Primario Dott. D. Dionisi  
 SEZIONE NEONATI E CENTRO IMMaturi

Cognome Bento Barreiro

Nome Cristhianny

Sesso Femminile

Data di nascita 2-11-73

Data di dimissione 9-11-73

  
 Firma del Medico

## 1 ALGUMAS IDÉIAS INICIAIS - INTRODUÇÃO

### ***Primeiros Erros***

Meu caminho é cada manhã  
 Não procure saber onde estou  
 Meu destino não é de ninguém  
 Eu não deixo os meus passos no chão

Se você não entende, não vê  
 Se não me vê, não entende  
 Não procure saber onde estou  
 Se o meu jeito te surpreende

Se o meu corpo virasse sol  
 Minha mente virasse sol  
 Mas, só chove e chove  
 Chove e chove

**Se um dia eu pudesse ver  
 Meu passado inteiro  
 E fizesse parar de chover  
 Nos primeiros erros**

O meu corpo viraria sol  
 Minha mente viraria  
 Mas, só chove e chove  
 Chove e chove

O meu corpo viraria sol  
 Minha mente viraria  
 Mas, só chove e chove  
 Chove e chove...  
 (Capital Inicial)

Esta é uma tese que tem como argumento central a crença de que as pessoas estão no centro de todas as teorias. Por isso, parcelas da história de pessoas farão parte de todo o desenvolvimento teórico que possa aqui se dar, ainda que de forma fragmentada, pois não aparecerão enquanto uma história narrada, mas como falas de um diálogo, bem como uma influência em minha própria vida e nas teorias que aqui formulo.

Durante muitos anos busquei teorias que explicassem, generalizassem e simplificassem a compreensão. Não as encontrei.

Ao invés disso, encontrei a possibilidade de ver que tudo o que queria explicar tinha em seu centro pessoas. Pessoas diferentes, cheias de emoções, experiências e reflexões próprias. Se vistas do alto, todas mais ou menos iguais, tal como quando sobrevoamos uma cidade, pequenos pontos, muito similares. No entanto, se mergulhamos em sua direção e passamos a olhá-las de perto, percebemos a impossibilidade de afirmações e teorias que cubram a imensa e diversa multidão deste planeta. Um encontro que me deixou feliz e que me conduz até este trabalho.

Parto do princípio de que muito embora a educação, a natureza e a cultura influenciem a formação das pessoas e massifiquem suas idéias, valores e comportamentos, há, em cada um, espaço de liberdade que permite inventar-se para além das determinações naturais e culturais. Assim que a idiossincrasia não é uma ilusão. Talvez se pensada como liberdade plena de constituir-se, sim. Mas, a total determinação também o é. Busco no princípio de um caminho do meio, entre determinação e criação, falar sobre formação de professores, *reconciliar as visões do Homem como indivíduo singular com as visões de si próprio tanto como uma expressão da cultura quanto como um organismo biológico* (BRUNER, 1997, p.vii).

No campo da formação de professores temos visto autores serem consagrados como anunciantes de metodologias e teorias milagrosas. Nos últimos anos, a entrada e saída destes autores nos cenários formativos tem sido extremamente rápida e, muitas das vezes, sequer deixa marcas. Parece que são recitados, mas não aprendidos. Afinal, formação é formar a ação. Atravessa. Deixa marcas. Pode até ser trans-formada, de-formada, re-formada, mas produz diferença em quem aprendeu. Por isto a questão do aprendizado na formação de professores é um tema que tem me causado inquietação.

Como aprender Paulo Freire e não apenas recitar Paulo Freire? Como aprender Piaget, Vygotsky, Deleuze entre outros e não apenas recitá-los? Num determinado momento parece-me que a resposta está, sem querer ser eu a autora milagrosa agora, na questão de uma formação que trabalhe com os significados, com as experiências, com o inconsciente, ou seja, uma formação que extrapole os modelos pedagógicos transmissivos.

Um encontro alegre<sup>1</sup> com a metodologia de investigação-formação ou pesquisa-formação, ambas as terminologias utilizadas para designar um tipo de

---

<sup>1</sup> Encontro alegre no sentido de Spinoza (2007), aquele encontro que amplia minha potência frente ao mundo.

formação que tem como base a escrita e a narrativa de si, a construção de um conhecimento sobre si a partir de trocas em um grupo de pessoas que auxilia esta tarefa, já que eu me constituo a partir da visão do outro, o que me permite compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim, sensibilizado que estou pela experiência do contato.

A partir deste encontro teórico e experiencial é que se dá este trabalho de pesquisa, tendo como objetivo descrever a formação realizada através da narrativa das experiências que em mim e em outros foram tornando-nos os profissionais nos quais nos constituímos. Experiências que são trazidas, debatidas e refletidas pelas próprias pessoas que as vivenciaram, portanto um trabalho que foi construído num grupo, em conjunto, e cuja tarefa de juntar as narrativas a alguns referenciais teóricos, buscando uma sistematização e uma síntese do conhecimento apreendido através das histórias narradas é a que assumo nesta tese.

Iniciar a descrição de um trabalho desta natureza é para mim bastante difícil. Significa de alguma forma encontrar palavras que possam descrever a experiência vivida. Isto gera uma crise. Uma crise já trazida como crise de representação (DENZIN & LINCOLN, 2005). Afinal é possível representar através da linguagem as experiências vividas, as culturas, as emoções, a complexidade do humano? Mas afinal há existência sem linguagem? Com esta angústia é que inicio este texto.

Para isso, meu texto não será cronologicamente ordenado, mas possui idas e vindas, sempre com a intenção de fazer com que o leitor vivencie a experiência de participar de nossas histórias de vida, de pesquisa e de formação.

No capítulo a seguir, começo narrando a experiência de participar de três grupos de formação. Minha escrita busca descrever brevemente momentos dos diálogos do grupo da PUC-RS e as estratégias metodológicas utilizadas para realizar a escrita de si como formação nos dois grupos do CEFET-RS. Tento demonstrar o quanto a experiência traz dor, insegurança, prazer e realização, na perspectiva de encorajar futuros professores que desejem trabalhar com este tipo de formação. Uma narrativa idealizada, que não conta os problemas e dificuldades, não auxilia na autoformação do leitor com vistas a realizar um trabalho semelhante. A perspectiva de todo o texto é o de compartilhar aprendizagens e experiências.

No terceiro capítulo, volto o tempo mais atrás para contar minha história e começar a explicitar o que me traz aqui. Faço uma pequena narrativa de minha vida, em terceira pessoa, debatendo com a própria narrativa como se fossemos agora

duas pessoas. Optei por fazer desta forma porque assim me permito sair da narrativa e fazer considerações sobre ela como se fosse uma observadora de mim mesma.

Permito-me criar uma estratégia que tente representar o diálogo interior que travo ao escrever esta narrativa, um diálogo entre a memória e as possibilidades de significação a ela atribuídas. Denzin & Lincoln (2005) referem-se ao pesquisador qualitativo como um *bricoleur* - alguém que inventa a sua própria estratégia para utilizar materiais existentes criativamente, comparando-o também a alguém que faz filmes, jazz e pintura e destacando características importantes e por vezes necessárias a um estudo qualitativo, tais como a improvisação, a capacidade de montagem<sup>2</sup> e a necessidade de ocultar o esboço para recriar a imagem<sup>3</sup>. Nos textos que utilizam a metáfora da montagem muitas coisas podem estar acontecendo ao mesmo tempo. Assim realizei uma montagem na qual existe a Cris, aquela que está inserida na contagem de minha história e existe eu, aquela que vai fazer algumas reflexões acerca do contado, ao longo do texto.

A opção de incluir uma narrativa de vida se justifica por defender que podemos compreender melhor a gênese de um conhecimento se compreendemos um pouco sobre a gênese das pessoas que produzem este conhecimento. Mesmo nas áreas da ciência em que normalmente a vida do pesquisador não nos é dada a conhecer, nos exemplos em que suas histórias acabam por se tornar públicas, fica muito evidente o quanto suas experiências em todos os âmbitos, influenciaram<sup>4</sup> o conhecimento por eles produzidos.

Minha narrativa cede lugar ao capítulo de metodologia<sup>5</sup>, que na realidade é também uma narrativa, a do caminho deste trabalho, contando a história da pesquisa a partir do momento em que me encontro com o problema e que entro então no doutorado. Neste capítulo, descrevo a entrada da metodologia de

---

<sup>2</sup> A montagem utiliza imagens menores para criar um cenário mais amplo e complexo.

<sup>3</sup> Na pintura frequentemente se faz o esboço na tela, logo após realizando a pintura por cima. Investigações realizadas com aparelhos de ultrassom demonstram que em muitos casos os pintores famosos modificaram a idéia original do esboço ao longo da própria pintura.

<sup>4</sup> Não quero com isso criar uma imagem reducionista, psicológica ou de causas e efeitos, mas apenas demonstrar que as experiências que nos atravessam, atravessam nossas produções sejam elas pesquisas, aulas ou de qualquer outro tipo.

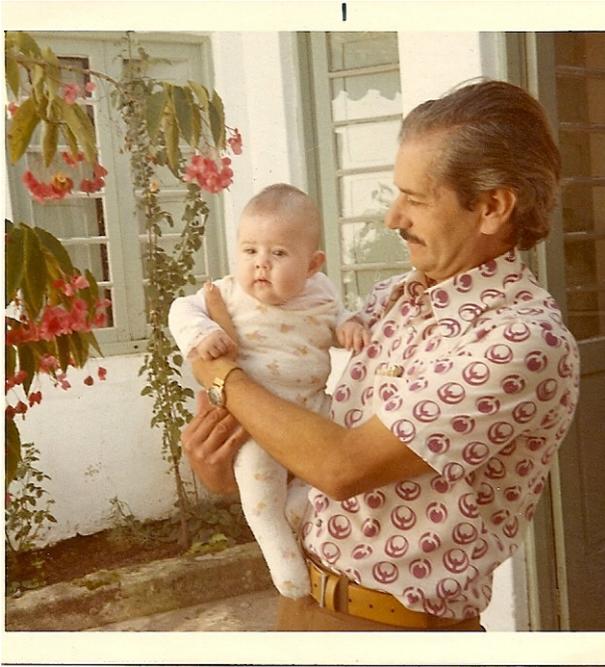
<sup>5</sup> Toda esta tese é uma narrativa. A narrativa não é apenas um meio, mas o fenômeno sobre o qual uma pesquisa irá se debruçar, o da história narrada. (CLANDININ, 2006) A distinção que faço aqui e que irá ficar bem clara no texto é a da minha história antes e depois do encontro com o doutorado, distinção esta que é apenas uma figura, pois o texto segue o curso narrativo todo o tempo.

pesquisa-formação em minha vida, os detalhes metodológicos e o percurso desta pesquisa, ressaltando as questões e objetivos trabalhados.

Nos capítulos cinco e seis, ênfase duas das dimensões já construídas ao longo do trabalho, os principais conhecimentos abstraídos a partir da pesquisa.

Logo após teço algumas considerações finais-provisórias, em que indico algumas das questões que seguem em aberto, afinal o caminho é sempre inacabado e faço um balanço da tese para a minha própria formação.

O trabalho traz, ainda, um Apêndice A em que trago a transcrição de uma das tardes de diálogo ocorridas no grupo da PUC-RS para que o leitor possa compreender a sistemática. Traz, também, Anexos de A a E que são documentos relativos ao planejamento e execução das oficinas do CEFET-RS.



## 2 COMO COMEÇAR A ESCREVER

O desejo diz: "Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz." E a instituição responde: "Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe." (Foucault, 1996, p.2)

Como começar a escrever esta tese? Um medo me invade. Serei capaz de produzir uma escrita que não apenas descreva uma experiência, mas que ela mesma produza uma experiência?

Com estas questões começo minha escrita. Palavras que deslizam no papel e que produzem mundos, cenários.

A escuta, a leitura, a escrita, a produção de experiências que contribuem com a formação de professores. Tema desta tese. Me permito escrever, contando histórias. Histórias de encontros formativos. Ou estórias de encontros formativos? Não quero o compromisso com a descrição da realidade pura, mas com as percepções das experiências vividas. Com a produção das experiências vividas.

Começo narrando as tardes, noites, manhãs em que pessoas se encontraram. E vou fazer isso numa ordem cronológica para que o leitor possa perceber como um encontro foi influenciando o próximo. Como a escuta, a narrativa, a vivência das oficinas foram formando as pessoas que delas participaram.

Tudo começou com a proposta de um estudo para um grupo de pesquisa no início do ano de 2006. Nas tardes de terça-feira, uma professora<sup>6</sup> propôs que estudássemos e experienciássemos uma metodologia de pesquisa que era, para a maior parte de nós, desconhecida: Investigação-formação. Um grupo de alunos e a professora deram início a esta aventura. A partir de algumas instruções dadas pela

---

<sup>6</sup> Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orientadora desta tese.

professora, que já começara a estudar a metodologia e tinha um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq em que propunha ampliar a pesquisa com História de Vida de destacados educadores para também grupos de Investigação-formação, passamos a realizar a experiência e o estudo concomitantemente.

## **O início: o grupo da PUC-RS**

No início, a cada tarde um de nós trazia o seu memorial de ingresso no mestrado ou doutorado e lia. Na medida em que líamos, íamos complementando com elementos que havíamos deixado de fora, ou detalhando melhor experiências narradas rapidamente. Paralelamente as oficinas, cada um de nós estudava o livro de Josso<sup>7</sup>.

As tardes começavam as 14 horas e tínhamos até as 16 para estarmos junto à história de alguém. Logo após a leitura, conversávamos sobre o que não tínhamos entendido bem, perguntávamos o porquê de algum fato e debatíamos sobre algum aspecto trazido através da narrativa.

Nosso intuito e cuidado foi o de não psicologizarmos o momento de debate. Não queríamos estabelecer relações causais e nem utilizarmos de uma interpretação da vida. Bastante atentos a estes cuidados sugeridos por Josso na obra estudada, tentávamos compreender e acabávamos por nos narrar em conjunto, ou seja, construíamos espaços de intersubjetividade.

A primeira narrativa, ocorreu em meados de abril de 2006, acertados todos os pontos de como realizaríamos o trabalho. Uma colega corajosa se dispôs a iniciar. Não é fácil a tarefa de se expor em um grupo e deixar-se visitar pelos colegas. Ela começou então a ler o memorial que havia escrito para ingressar no doutorado. Nós gravamos tudo. Esta primeira gravação foi a pior, ainda em fita cassete, deu muito trabalho para ouvir depois. Durante cerca de vinte minutos, ela leu seu memorial. Temas como calendário rotativo, ensino por ciclos foram abordados pela colega. Ela

---

<sup>7</sup> O título do livro é *Experiência de Vida e Formação* e consta na referência deste trabalho.

narra seu ingresso na escola enquanto aluna e passa a narrar com maior amplitude sua formação como professora, desde o magistério, estágio, concurso, faculdade, ingresso na pesquisa. Dois pontos principais são ressaltados por ela: a dificuldade de entrar pela primeira vez numa sala de aula como estagiária. Sentia-se angustiada por não saber o que fazer e escutava sempre, de seus professores de magistério, que não havia receita de bolo. Um segundo ponto, a entrada como professora concursada no magistério e a não aceitação de seus pares. Ainda que habilitada era chamada de estagiária, numa atitude de desprestígio com aqueles que entravam na carreira. O diálogo que se sucedeu foi centrado nestes temas e remeteu à discussão sobre as políticas públicas atuais.

O segundo relato foi bastante centrado na dificuldade de acesso a educação no meio rural.

*-Em 71, a atividade rural já não comportava manter duas casas. Para dar continuidade aos estudos de seus quatro filhos, meu pai abandonou o campo.*

O relato também foi bastante centrado no atendimento a portadores de necessidades especiais e nas mudanças de legislação ocorridas em 1996, a partir da própria vivência. Neste relato houve um predomínio do registro<sup>8</sup> sociológico, dando origem a um debate centrado nas questões sócio-histórico-econômico-políticas relativas à educação. A colega traz sua vida contextualizando-a de uma forma muito interessante, conta junto a sua história, a história das mudanças na educação vivenciadas em cidades pequenas, empobrecidas, e as dificuldades encontradas ao longo destas. A colega mostra uma clara preocupação em participar e transformar as comunidades nas quais se insere, seja a escola, a cidade, a universidade em construção. O centro do diálogo desta tarde de terça foi como cada um, em seu diferente contexto, havia vivenciado as mudanças trazidas à cena. O grupo percebeu que a história da educação dos últimos cinquenta anos podia ser contada ali, através da perspectiva de vida de cada um.

---

<sup>8</sup> Registro é o termo utilizado por Josso e significa uma determinada dimensão, sociológica, psicológica, psicossociológica, política, cultural e econômica. Segundo a autora, formar-se é integrar numa prática o conhecimento e o saber-fazer na pluralidade de registros (JOSSO, 2004). É interessante perceber através da fala das pessoas que não é comum explorar-se todos os registros com a mesma profundidade. Privilegiamos algum ou alguns registros que sentimos como aquele ou aqueles mais importantes naquele momento em nossas vidas ou mesmo os registros considerados mais úteis na escrita do memorial.

- *Olha ela está contando fenomenologicamente a vida, o memorial dela a partir deste ponto de vista... E é bonito ver este conjunto de coisas, não é?*

- *E na realidade todo mundo está contando a mesma coisa.*

- *A mesma coisa e de fato o mesmo tempo, o mesmo espaço histórico.*

O terceiro relato teve alguma semelhança em termos de temas abordados com o anterior. Educação rural, cidade pequena, reforma da educação. Num grupo, com faixa etária semelhante e oriundo de um contexto social também semelhante, é possível que as pessoas reconheçam no relato uma das outras sua própria história. Afinal, nossa subjetividade se constrói num tempo e num espaço compartilhado, adquirindo por isso algumas características de semelhança. O diálogo centrou-se bastante nestes tópicos, ainda que a ênfase do relato não estivesse propriamente nestes pontos, mas muito mais numa constituição da professora em termos de subjetividade e nas mudanças de cidade enfrentadas ao longo de sua vida. Houve uma clara influência da narrativa da terça anterior em nosso interesse por aprofundarmos estes temas.

Algo chamou muito a atenção na narrativa, a atribuição dada ao acúmulo de vivências como formativas, *o ritmo de trabalho imposto neste período valeu-me mais do que todo o curso de formação*. No entanto, mais adiante em seu relato a colega fala que no trabalho realizavam reuniões semanais de planejamento e de estudos. Parece-me que o que ela, em princípio, atribui à vivência foi resultado de um processo de formação continuada de um grupo. É do campo do senso comum acreditar que quem mais viveu, mais sabe, mais aprendeu. No entanto, o que se pode observar é que vivência não assegura conhecimento, sabedoria e nem mesmo experiência<sup>9</sup>. Há excelentes professores com muita vivência, como também, com pouca vivência de sala de aula. Há péssimos professores com muita vivência, como também com pouca vivência de sala de aula. Sem dúvida vivenciar, experimentar diferentes situações permite a composição de repertórios docentes mais ricos. Permite, não determina.

Outro ponto interessante neste relato é a necessidade de adaptar-se a propostas pedagógicas bastante diferentes. Pela manhã trabalhar numa escola

---

<sup>9</sup> Dentro da perspectiva de que a experiência é a vivência refletida.

construtivista, à tarde, numa tradicional. Experiência difícil esta. Afinal, eu me pergunto, o que o professor faz em sala de aula é resultado de sua formação como professor ou de uma pauta estabelecida por uma escola? Entendo que cada um acaba por se adaptar à necessidade de trabalhar, e por isso precisa corresponder aos requisitos, no entanto, me suscitou a questão do quanto à ação do professor é uma ação construída internamente ou uma pauta de ações requisitadas por um contexto.

*Aprendi o que o curso de graduação teoricamente ensinou.* Os adultos têm uma visão retrospectiva e prospectiva (Abrahão, 2004). Olhamos a um passado com o olhar do hoje. Por isto, observadores de nós mesmos, de nossa história. Quando dizemos aprendi o que o curso..., significa que, com a experiência e conhecimento de hoje, avalio o evento do passado. Significa o olhar do observador (MATURANA & VARELA, 2001). *Eu agora objetivo aprofundar-me em pesquisas com foco no ensino e educação de professores para uma atuação coerente e sábia nas decisões que tangem à educação.* Ao mesmo tempo em que lanço o olhar para o passado, faço alguma inferência que me remete a um futuro diferente. Ou seja, há na narrativa uma memória recursiva que permite vislumbrar um novo futuro embasado no aprendizado que podemos ter com nossa própria história.

Embalada pelos diálogos, a colega acabou revelando fatos bastante íntimos que deram origem a uma série de medos e comportamentos em sua vida. Aquele tom, bastante formal dos memoriais, já que são memoriais de ingresso num curso de pós-graduação, foi de súbito assustadoramente rompido.

Fez-se um silêncio e nos olhávamos meio sem saber o que fazer. Eu algumas vezes antes disso, ao pensar sobre o trabalho, pressentia que isto poderia ocorrer. Tinha medo que precisássemos de ferramentas de que não dispúnhamos.

Mas, a fala se foi. O silêncio acabou se indo também. E vagarosamente retomamos o diálogo. Naquela tarde, saímos da aula e fomos juntos tomar um café, impactados pela comoção do dito. Conversamos normalmente sobre tudo. Afinal, não cabe ao trabalho de investigação-formação resolver problemas, traumas. E acredito que neste momento, isto começou a aliviar a necessidade de dar conta de um fato trazido até ali. A colega percebeu neste dia, e também nós, o quanto alguns fatos ocorridos em nossa infância, no âmbito da vida comum, podem formar nosso ser no mundo e por conseguinte, nosso fazer profissional.

A quarta narrativa já em maio foi bastante curtinha. A colega foca no tema conhecimento, tratando de como, em sua vida, transformou sua prática educativa. Aponta em sua trajetória a busca por formação, ressaltando a pesquisa e a formação continuada como importantes em sua constituição enquanto professora. Sua narrativa evidencia que as situações da vida vão proporcionando as portas para o enriquecimento intelectual do profissional, seja mudança de emprego, seja mudanças na educação até situações vivenciadas mesmo em plano pessoal. Ou seja, nem sempre o crescimento intelectual é resultado de uma busca espontânea de melhorar, mas uma busca induzida pelas vivências que desacomodam e provocam. As situações perguntam: - Você quer aprender algo novo comigo? Cabe a cada um dizer sim, não, talvez, e em que medida.

Nessa terça, os diálogos foram curtos. Houve uma economia na narrativa percebida por nós e apontada na conversa e que acabou por gerar um diálogo também curto. O relato não traz muitas informações acerca da vida da colega. Apenas algumas informações sobre sua trajetória profissional e reflexões epistemológicas sobre sua experiência docente. A questão de termos pautas docentes diferentes em escolas com diferentes propostas pedagógicas, tratadas na semana anterior, voltou ao debate, pois a colega relatou passar pela mesma experiência em sua vida.

*- Eu gosto de contar isto para ver como a gente se semeia e ao mesmo tempo como a gente se projeta naquelas coisas que vão ficando e nós vamos fazendo as relações, não é?* Ainda em final de maio, tivemos a quinta tarde-memória. O memorial lido trazia a idéia do antecipar o amanhã pelo sonho de hoje, citação de Paulo Freire, e centra-se nas questões profissionais e acadêmicas, tais como ingresso na docência superior, trajetória de planejador e gestor em educação, formação como pesquisador e desenvolvimento de conceitos como autopoiese, aprendizagem e sistemas.

Embalados pelo tema ingresso na docência, vários colegas relatam sua entrada na profissão, durante o diálogo, e suas perspectivas.

*- Eu como tive uma trajetória não tão brilhante como a tua, o desafio para mim foi o de tornar a matemática uma coisa que não seja pronta...*

Ao longo das falas, por diversas vezes percebi que os colegas não assistiam a vida do outro apenas, mas memoravam a própria vida a partir dos temas evocados na narrativa do outro. O que me levou a concluir que a escuta das narrativas ampliava a reflexão, não apenas com relação à vida do outro, mas acerca da própria história.

No decorrer da conversa, o colega acabou ampliando os registros acerca da história escrita, tornando-a bastante pessoal e tratando de questões existenciais como o confrontar-se com a morte, com a doença, com o refazer-se a partir disto. Acredito que a pessoalidade do relato de um foi autorizando o próximo a também revelar-se. Uma comunhão de histórias embasada na confiança e no respeito mútuo acabou sendo fundada entre nós.

Um tema bastante polêmico foi trazido pelo colega para a pauta, a partir de sua própria trajetória, a necessidade de experiência para que se ingressasse de uma maneira mais qualificada em um mestrado e doutorado em educação. Muitos aspectos foram discutidos, desde o significado que uma pesquisa passa a ter para aquele que tira de sua própria dificuldade cotidiana o tema da pesquisa até, por outro lado, a qualificação que estes cursos conferem ao profissional ingressante na carreira docente. Foi interessante já que havia pessoas pertencentes a ambas as situações e escutar os argumentos, que um e outro possuíam, fez com que o diálogo e as opiniões se qualificassem.

Já em junho, ouvimos o memorial de uma colega que começa sua fala afirmando que: - *Ouvindo os relatos dos colegas eu fiquei pensando assim: como eu não me ative muito à questão mais das emoções, agora ouvindo o relato dos colegas, podendo participar das aulas, então eu posso explorar muita coisa que eu deixei de lado que, na verdade, a minha preocupação, quando eu organizei este material aqui, foi de suscitar realmente o que eu quis investigar em termos de projeto de doutorado.*

Nesta tarde, ouvimos o relato de formação que acontece, toda ela, desde a primeira série do primeiro grau até a formatura de magistério, numa mesma escola, dita pela colega como tradicional em termos pedagógicos e que professa valores religiosos. - *Entretanto eu já fazia alguns movimentos dentro de mim, no sentido de mudar esta prática, tendo o desejo de pensar uma ação pedagógica voltada para o*

*aluno e para suas reais necessidades no seu processo de aprender. Ao ingressar na graduação, os horizontes estavam sendo ampliados, o confronto de idéias, os conflitos, o erro, o acerto, o medo, as interações com pessoas de diferentes bagagens culturais permitiram que eu realizasse aprendizagem que colaboraram significativamente para a reconstrução do meu eu e por conseqüência da minha prática.* A partir daí, a colega narra uma enorme variação em sua prática docente, desde o tipo de escola até mesmo a quantidade de conteúdos ministrados, incluindo aqueles para os quais não se sentia preparada/habilitada. Isto foi apontado como uma decorrência dos tipos de contratos de trabalho existentes à época e das políticas públicas.

Através da história individual pode-se perceber o impacto das políticas na vida de cada um e reavaliar as medidas em função de aspectos subjetivos que ficam escondidos pela objetividade das leis, normas e regras. O diálogo que aconteceu sobre a questão da municipalização da educação, do êxodo rural, do difícil acesso de professores até sua sala de aula permitiu pensar um pouco sobre a educação num plano bastante real.

Várias histórias foram trazidas com relação à dificuldade de acesso, tanto em termos físico, como também de acesso à cultura, comunidades que falam outra língua, praticam outros valores. Uma das histórias de impacto foi a que transcrevo a seguir:

*- Conheço a história de uma professora que eu acho genial, uma professorinha jovem, muito bonita. É em uma ilha dessas do Guaíba que ela atendia as crianças, também em classe multi seriada, em que a professora além de atender todas as séries, limpava os banheiros.*

*- Ela era muito jovem, muito bonita. Essa moça então dava aula numa dessas ilhas. Não havia acesso, tinha que ir de barco. Ela ia assim: pegava o ônibus da casa dela, ia até o porto, chegava no porto ela pegava uma barca e ia até a ilha, mas a escola não era aqui no postinho da ilha, a escola era dentro, então tinha um carroceiro que tinha filhos na escola que vinha esperá-la aqui no postinho, dava carona pra ela e levava uma hora até a escola, bom até ai tudo muito bem. Ai, depois, o carroceiro a trazia até aqui todo dia, todos os dias, e ela ganhava por 20 horas.*

*- Um dia a mulher do carroceiro ficou com ciúmes da moça e lhe proibiu de dar carona. Então ela comprou uma bicicleta e deixava a bicicleta aonde o barco*

*chegava para ir e voltar. Quando chovia, ela não ia. Quando a delegada de ensino, a dona Maria, soube disso chamou a moça e deu um segundo contrato para ela, ela começou a ganhar por 40 horas. Então, a gente não imagina o trabalho que o professor passa.*

Numa nova tarde de terça, coube a eu narrar meu memorial. Minha narrativa ficou bastante centrada em meus processos de formação, ingresso na profissão e na pesquisa. Procurei mostrar que compreendia que minha formação se dera ao longo de toda a minha vida, nos espaços formais e, também, nos espaços políticos sindicais e, sobretudo, na própria atividade de ser professora, mãe e pesquisadora.

Os diálogos desta tarde foram transcritos, e um destes diálogos constitui o Apêndice A deste relatório de tese com o objetivo de mostrar como foi a dinâmica dos diálogos, como um tema puxava outro, e o quanto a atitude de respeito e desejo de aprender foram os elementos que tornaram possíveis este espaço formativo.

O memorial da semana seguinte foi, diferentemente dos outros, produzido para ser lido no grupo.

*- O colega é sempre motivado pela paixão por um novo teórico, por uma nova teoria que vai lhe motivando a avançar.*

A narrativa foi centrada nas questões literárias, filosóficas e políticas. Movido pela paixão pela literatura e pela filosofia, a narrativa mostra como este professor apaixonado pela língua frustra-se ao se deparar com uma sala de aula e a exigência da escola, dos pais, em suma, da sociedade de um ensino centrado apenas na gramática e na normatização da língua. O memorial traz uma reflexão filosófica e epistemológica sobre a própria formação, mostrando como, em sua trajetória, acaba encontrando o sentido de suas buscas na autoformação.

*- Um belo dia, numa feira do livro, eu descobri o livro A Aventura (Auto) Biográfica e vim procurar a professora.*

Os diálogos desta tarde foram centrados no sentido de saber, aprender e ensinar a língua. As questões do tempo, embasadas em Ricoeur, e suscitadas no memorial também foram pauta, tais como mesmidade, exceidade, as três mimeses. Além disso, as questões relativas à formação de leitores e a cultura midiática que

industrializa de forma massificada o livro e, também, a presença abundante das leituras rápidas e de auto-ajuda nas feiras do livro e na própria cultura do professor foram temas amplamente debatidos.

Durante os diálogos, surgem os relatos da experiência dos participantes com a língua, fazendo poesias, contos em tempos anteriores de suas vidas. Mais uma vez, parece que as pessoas passam a se auto-narrar a partir do tema evocado pelo colega em sua história de vida.

A dificuldade em popularizar o acesso a livros para todos, das bibliotecas das escolas públicas de adquirirem livros e da possibilidade de ampliar o acesso aos livros através da tecnologia também foram pontos dialogados nesta tarde, pensando especialmente na literatura de entretenimento, aquela que responde a um desejo e não ao dever de ler.

*- Desde o ensino médio, venho descobrindo e construindo, nestes quatro últimos anos de minha vida, potencialidades e saberes que aumentam meu desejo por trabalhar e me dedicar ao ensino superior.*

Uma vida dedicada a formar-se professor universitário... Em final de junho, tivemos a nona tarde-memória, tarde esta em que o tema da pesquisa como formação continuada de professores foi central. *- O objetivo da formação em serviço é integrar as atividades de investigação ao processo de ensinar e aprender, considerando a natureza ensinante e aprendente dos indivíduos que estabelecem relações de ensino e de aprendizagem na escola.*

Reconhecida como importante elemento formativo, a participação nas atividades de Iniciação Científica é apontada, nos diálogos, como um diferencial de formação. A narrativa do colega destaca a qualificação teórica e reflexiva que obteve através das atividades de pesquisa.

*- Sem o incentivo, atenção e dedicação deste amigo e professor, não teria se tornado incessante e intensa a busca pela pesquisa como meio de construção reflexiva do conhecimento.*

Além da própria pesquisa, as relações afetivas desenvolvidas no grupo são apontadas como motivação, como esteio na construção de conhecimentos. O grupo de pesquisa, de leitura, de estudos é um elemento que potencializa a qualidade do conhecimento construído.

*- Semana passada, quarta ou quinta-feira, não lembro bem, mas num destes dois dias o presidente Lula, sob pressão das mantenedoras dos Centros Universitários que tem uma associação nacional que chama ANACEL, editou um decreto dizendo que os Centros Universitários agora não precisam mais realizar pesquisas e nem ter mestres e doutores nas quantidades que eram antes exigidas(...)*

A narrativa de uma pessoa traz à trama a narrativa dos lugares e instituições a que esta pessoa pertence, trazendo à discussão dos memoriais os problemas sócio-político-econômicos destes. Nesta tarde, acabou sendo narrada um pouco da história e da problemática de uma instituição, trazida à cena pela vivência do colega, em função de ser um lugar comum compartilhado com outro membro do grupo. Entendo que isto vai mesmo além de uma memória compartilhada, mostrando uma reflexão da pessoa sobre si em seu ambiente que é, então, contado por sua própria ótica, sem compromisso de veracidade, mas apenas de significação. Que lugares aparecem como mais relevantes em suas vidas? Que lugares lhe provoca mais reflexão? Tem a ver também com o registro privilegiado por uma pessoa. Se seu registro for mais subjetivado tende a mergulhar mais dentro de si. Por outro lado, se o registro mais preponderante for o político e o econômico trará mais as dimensões exteriores. No entanto, o encontro com o outro, através do diálogo, amplia os registros narrados na história. Aquilo que não fora escrito ou mesmo pensado, passa a ser refletido e narrado oralmente no interior do grupo. (...) *porque eu gosto muito e acho que não teria outro caminho a seguir a não ser este, mas também porque o meu irmão mais velho, e aqui não é relatado no meu memorial, e eu vou contar agora(...)*

Influenciados também pelo debate sobre teóricos da semana anterior, os diálogos desta tarde tiveram como foco as teorias da autopoiese de Maturana e Varela e da complexidade de Edgar Morin. O colega relata pesquisas, das quais participou, embasadas nestas teorias e que, entrelaçadas com a pesquisa com base em Histórias de Vida, suscitam as questões: O que os professores relatam ter aprendido em sua formação? Como aprenderam? Por que aprenderam? A partir das teorias citadas, aprender é incorporar comportamentos a partir de desafios impostos por nós, pela vida, que fazem com que um pseudo equilíbrio seja atingido. As pessoas buscam em graus variados este equilíbrio. A motivação para o aprendizado pode vir de uma busca em que cada um se orienta neste sentido ou por

desequilíbrios causados por fatores externos. Mas a amplitude do resultado estará de acordo com o desejo e necessidade de cada ser humano. Auto-conhecimento e reflexão sobre a vida fazem adentrar no círculo de aprendizagem, bem como a dor.

*- Do que me lembro o curso de magistério foi o mais importante da minha formação. Nele aprendi a trabalhar em equipe, a enfrentar desafios e a criar entidades.*

Na outra semana, mês de julho, já encerrando os relatos do primeiro semestre, tivemos mais uma leitura de memorial, em que a temática básica abordada foi a história de uma professora com uma trajetória de 46 anos de magistério. *- Dificilmente alguém faz um trabalho a partir da sua própria arqueologia de saber, como tu fazes.*

Ao contar sua vida, a colega conta a história da matemática moderna no Rio Grande do Sul. Sugerimos, ao escutar sua história, que ela escrevesse e publicasse sua história como quem presenciou, vivenciou e produziu esta história.

*- Nos momentos de retrospectiva, voltei-me para o meu acervo de vivências, para os acontecimentos que geraram pensamentos, reflexões, incertezas, buscas e me conduziram a outros pensamentos, a outras reflexões e rupturas, a novas concepções e novas ações produtoras de mudanças em meu modo de ser e estar no mundo. Foram minhas ações junto a diferentes grupos com quem atuei e atuo, com o qual convivi e convivo, a quem orientei e oriento, que suscitaram minhas dúvidas permitindo-me reflexões e impulsionaram minhas ações. Faço aqui uma tentativa de agrupar os diferentes lugares e grupos de atuação, as diferentes etapas de minha construção pessoal como professora, como educadora e como formadora de professores identificando seu significado.*

Tivemos uma narrativa com ênfase na enorme experiência como professora, como gestora de espaços educativos, como fundadores de entidades com vistas à propagação da ciência e da cultura. Em seu memorial, o conceito de que gerenciar é formar aparece fortemente embasado por uma vivência. E, portanto, gerenciar espaços formativos é realizar a tarefa de formador de formadores. *- Me defini como formadora de formadores ao me tornar a diretora da escola.*

Através da valorização da experiência como anterior à teorização, volta o tema da semana passada: afinal é preciso primeiro experienciar para poder ser um pesquisador ou é possível se formar pesquisador mesmo antes da experiência?

- *Sempre com a idéia de que preciso terminar tudo o que tenho para fazer para, então, poder pensar, e este pensar tem vários significados: ler, refletir, escrever, produzir.* Percebemos que em diferentes vivências aparecem respostas idiossincráticas e, portanto, não modelares. Na semana anterior tivemos o relato de uma história dedicada a formar-se pesquisador e professor de ensino superior. Já nesta semana escutamos a história de uma professora, que na verdade demonstra sempre ter tido a característica de investigadora reflexiva, buscar no espaço universitário a formação de pesquisadora.

- *Conhecedora da linha de pensamento dos profissionais que criaram este mestrado, lancei-me ao estudo, ávida de mais conhecimentos, numa perspectiva de reconstrução de um saber construído na prática embasado na teoria de vários mestres, de vários grupos de pesquisa impregnados de linhas teóricas diversificadas e de um cunho pessoal que lhe confere singularidade.* Podemos perceber a clara busca do espaço formal para a reconstrução daquilo que foi aprendido na experiência.

O mestrado é apresentado em sua narrativa como, além de espaço de formação de pesquisadores, espaço de reflexão e de autoformação a partir do mergulho reflexivo que pode proporcionar. - *Assim, tudo nesses dois anos tem-se traduzido em momentos agradáveis, em momentos de agradáveis vivências, de aprendizagem, de convivência, de novas relações e muito importante, de autoconstrução e de autovalorização.*

Os diálogos estiveram voltados para saciar a curiosidade que tínhamos a respeito da vida da colega, alguém que construiu tanto a profissão docente e que marca a história da educação do Rio Grande do Sul. Contemplação talvez tenha sido a palavra que resuma o significado de escutar sua narrativa.

E, assim, encerramos o primeiro semestre de 2006. Dez diálogos. Dez narrativas. Dez tardes de troca de significados, de poder vivenciar situações nunca antes imaginadas, e poder ressignificar a partir do outro, as próprias vivências. Pudemos nos impregnar por diferentes cenários, diferentes situações, diferentes subjetividades, diferentes teóricos. E assim, encerramos a autoformação desta primeira experiência de investigação-formação.

No segundo semestre de trabalho, apenas dois memoriais vão ser descritos, já que apenas estes foram gravados, o que torna difícil descrever o que aconteceu nas demais tardes.

*- A tarefa de escrever um memorial parecia fácil, entretanto, sua execução revelou-se uma atividade complexa, pois narrar a nossa trajetória é também rever escolhas, sonhos, ideais, crenças, lugares e pessoas, em suma, nos encontramos sem nunca termos nos ausentado de nós mesmos.*

O décimo primeiro relato, em agosto, pleno inverno em Porto Alegre, reinicia ou continua o ciclo formativo deste grupo. Alguns colegas novos. Poucos. O grupo se mantém quase que inteiro. Continuamos com as terças-feiras, nossas tardes-memória.

*- Procurei uma escola que apresentasse um perfil diferente das que eu já trabalhava.* Há neste relato uma clara busca por ampliar a própria formação através da experiência, da riqueza e dos desafios que ela proporciona.

*- Ainda não posso evocar a saudade para falar de meus tempos de escola. Também não posso registrá-lo como uma fase pela qual passei. Ainda vivo os meus tempos de escola.* Esta frase representa muito do que eu sinto. Durante toda a minha vida consigo pensar sempre a escola como meu cenário, desde os cinco anos, quando ingressei no jardim de infância, até hoje na qualidade de professora e estudante de doutorado.

*- Tenho o privilégio de viver os dois personagens, aluno e professor. O que há em comum entre estes dois? A vontade eterna de aprender, de descobrir.* Em sua narrativa, a colega traz para o diálogo uma reflexão poética que fala sobre afinal, o que é ser professor? E aluno? São aqueles que vivem a eterna vontade de aprender, *o desafio de nos conhecer e conhecer o que nos rodeia, o lidar com nossas particularidades e modalidades de aprendizagem.*

A compreensão de que o memorial é uma narrativa comprometida com as próprias lembranças e não com os fatos, com a veracidade ou a integralidade de uma história aparece em sua fala.

*- Não consigo lembrar de quando fui apresentada para a escola. Tenho que ligar para minha mãe e perguntar. Desisto. Seriam lembranças dela. Procuo buscar as minhas lembranças.*

O memorial lido parece que nos projeta para um tempo e um cenário distantes. É interessante observar como a forma como se constrói a narrativa do memorial traz um efeito diferente. Parecia que íamos lá na sua infância, como quando se lê um bom livro, capaz de nos projetar ao interior de sua história. Não há uma discussão teórica ou acadêmica em seu memorial, mas lembranças de tempos idos, que retornados, naquele momento, traziam sentimentos consigo.

As questões de gênero aparecem bastante ressaltadas nesta tarde. Suas lembranças evocam estas questões. Este registro ainda não havia sido evocado por ninguém. - *Minha professora dizia: - Meninas comem maçã sem casca e meninos comem maçã com casca para ficarem fortes. Eu sempre preferi a casca à maçã.*

Também o vínculo entre o afeto e a aprendizagem aparece descrito em sua infância:

- *Minha professora gritava, não a aceitava e assim era difícil prestar atenção em suas palavras e gestos. Hoje, percebo a importância que formamos com os alunos para o processo de ensino e de aprendizagem.* Este ponto trazido fez com que pensássemos que a publicação de nossas histórias de vida poderiam servir para mostrar o quanto as atitudes, ligações e métodos utilizados pelos mestres que passaram em nossas vidas são elementos referenciais para nós. Afinal como os mestres marcaram nossas vidas? Como estamos marcando a vida de nossos alunos?

A história de vida da colega é marcada pelo relato de trabalhar em uma escola militar. Este relato desmanchou com vários preconceitos existentes no grupo e mostrou que, com alguma especificidade e sendo uma escola que prima por uma excelência meritocrática, não há diferenças maiores, especialmente disciplinares, com relação a outras escolas. Os alunos são incentivados a argumentar e podem, inclusive, debater sobre o grau (nota) atribuído pelo professor. Imediatamente isto evocou relatos em membros do grupo sobre suas próprias vidas em convivência com militares. Durante os diálogos, mais uma vez, pude perceber que a escuta da história do outro remeteu a lembranças e reflexões acerca da própria vida. Por isto, contar e escutar são atividades que se complementam na formação realizada através das histórias de vida.

*-Tu colocas que tu aprendeu a escrever sobre o trabalho, né, então também tem esta questão de aprender a escrever sobre o trabalho e não a aprender a escrever sobre a vida porque por causa das necessidades a gente acaba aprendendo a escrever sobre o trabalho, mas também não sabemos escrever sobre a vida.*

A décima segunda narrativa foi bastante centrada na descrição da trajetória profissional da colega em meio a uma discussão acadêmica sobre as etapas profissionais de um professor.

*- Neste segundo semestre, eu acredito que vocês estão fazendo a mesma proposta que nós fizemos, buscávamos sempre mostrar o fio condutor para este autor (colega) que diferencia o seu memorial dos outros. Para alguns era uma situação mais social, para outros era uma situação mais da vida pessoal. Eu acho que o dela é muito desta coisa da profissão que ela poderia explorar e mostrar bem legal de como ela inclusive se vê em várias fases, não é.*

Percebemos ao longo dos relatos que há uma preponderância de um ou outro registro, de um ou outro tema descrito nos memoriais. Isto deu uma característica bastante distinta de um em relação ao outro.

A atitude de escutar o outro amplia nossa capacidade de pensar a vida com base em outros registros, outros temas marcantes, o que é fundamental para o professor para que possa estabelecer uma relação mais efetiva com seu aluno. Muitas das formas com que agimos estão inconscientemente marcadas em nosso repertório de ações pela nossa própria história de vida e podem não ser efetivas por não serem capazes de mobilizar o outro em suas próprias questões. O professor precisa conseguir compartilhar conhecimentos e vivências com pessoas com as mais diversas histórias por isso precisa conseguir criar (já que naturalmente eles podem não existir) espaços de intersubjetividade.

*- Pois muito bem, então uma das coisas que eu tenho me envolvido e trabalhado a partir dos meus referenciais de autopoiese é de que eles tanto quanto possível tentem dispor da sua história pessoal, dispor de seu historial, para poder se compreender naquele momento ali, então, juntando isso com o nosso futuro livro, se ele realmente se concretizar, eu creio que este pode ser o elemento importantíssimo para os professores se entenderem porque o que a gente lê... porque o que eu noto que a maioria não se dá conta, é de como este historial nosso acaba influenciando naquele mal-estar daquele momento ali. Por exemplo, um professor na quarta-feira*

*passada me disse assim, ele é professor de literatura, e tem toda uma inserção em literatura, faz a oficina aqui do Assis Brasil, um cara jovem, um cara de cabeça muito interessante e muito legal do ponto de vista cognitivo e tudo mais, mas ele contou uma coisa muito interessante que não conseguia, quero ser fiel à palavra que ele usou, convencer o estudante que era um motorista de caminhão que literatura era importante porque ele acha, na concepção dele, que ele tem que convencer este aluno a valorizar a literatura e aí está... como ele é um professor de literatura, tem uma inserção literária, faz as oficinas do Assis Brasil, quer dizer, ele tem toda uma predisposição, aí eu comecei a perguntar para ele porque ele tinha que convencer, aí ele ficou pensando, por que tem que se convencer, aí foi, foi, até que ele disse que toda a vida me ensinaram literatura até que eu me convenci que literatura é bom. Ahhhh... Aí ele disse: - Eu não sei como atingir a sensibilidade deste homem. Tu nunca perguntaste para ele qual é o sentimento que ele tem frente ao Jacarandá florido? Não isso é muito, sei lá, para eu perguntar para ele. Não, tá bem, eu concordo, talvez precisasse uma outra sensibilidade. Mas você já perguntou para ele se ele é casado? É ele é casado. Já perguntou se tem filhos? Tem, tem filhos. Qual foi a emoção dele quando ele pegou o bebê pela primeira vez? Ah, eu nunca pensei nisso. Aí tu começa a despertar aquela pessoa que tem um senso prático desenvolvido evidentemente mais do que qualquer um outro...*

Outro aspecto que surge nos diálogos é o quanto a finalidade da produção do memorial influi nos registros nele presentes. A tendência observada, quando produzimos com vistas a um processo seletivo, é incluímos muitas reflexões acadêmicas e, em alguns momentos, deixarmos de lado questões de significação bastante importantes para nós mesmos.

*- Uma coisa interessante, depois da leitura da Josso eu me perguntei o que do nosso memorial nós escrevemos para agradar outros e não para nós. Tu estás escrevendo o que é aceito, o que é de bom tom, como ela coloca e não o que a gente gostaria de deixar como memorial. Quantos destes nossos memoriais carregam a coisa do bom senso, do que eles querem ouvir.*

*- É como eu já tinha comentado, que eu tinha escrito um memorial até com as dificuldades que eu tinha no primeiro grau, tá, mas não é isso que eles vão querer ouvir eu vou botar isso tudo fora, né, quer dizer, eu não vou inventar coisas, mas vou contar só as partes que eu acho que eles vão querer..., faz muita diferença.*

A importância do sujeito abstrato do leitor que projetamos escutando nosso memorial quando realizamos sua escritura fica desvelada nas frases das colegas, e de alguma forma, todos nós ao escrevermos este memorial pensamos em uma banca, um grupo de colegas, nas pessoas que irão ler ou ouvir nosso relato. Uma censura. Mais ou menos intensa, mas uma censura, sim.

Portanto, acredito que um memorial de formação<sup>10</sup>, cujo sentido maior está voltado ao processo de produção de si em um espaço de trocas subjetivas, não deva ser avaliado como um trabalho acadêmico qualquer. Não se pode julgar a intensidade, o rigor e a criticidade através de um instrumento que, penso, deva ser de inteira liberdade do sujeito. É de minha liberdade contextualizar o espaço sócio-político ou trabalhar apenas no meu espaço subjetivo, trabalhar com a descrição de fatos ou ficcionando minha própria vida. Cada um tem uma forma singular de abordar suas questões de significação, sua idiosincrasia, que é parte ela mesma da história contada.

Cabe frisar que a descrição realizada aqui contemplou o primeiro momento previsto em nossa pesquisa-formação, o momento coletivo de leitura e discussão dos memoriais, tendo sido seguido por um segundo momento em que cada aluno, de posse de sua gravação e com parte de sua história ressignificada, reescreveu seu próprio memorial. Meu primeiro memorial (Apêndice A) deu origem ao memorial que nesta tese incluo.

Nos outros dois semestres, em 2007, em que acompanhei o grupo, as leituras de memoriais foram menos frequentes. Apenas as pessoas que entravam novas no grupo liam seus memoriais, e o resto do grupo passou a pensar em como produzir, teoricamente sobre a experiência vivenciada, além de seguir com as leituras indicadas. Inclusive houve a modificação de Prática de Pesquisa<sup>11</sup> para Seminário Metodológico Instrumental<sup>12</sup> com o enfoque de estudar Pesquisa Narrativa, voltando-se mais para o campo do aprofundamento teórico e da produção de conhecimentos.

---

<sup>10</sup> Não é o caso dos processos seletivos, mas dos memoriais voltados a grupos de formação como os que foram produzidos no referido grupo que experienciou a PP (Pesquisa-formação), pela reescrita do memorial original, fruto da conseqüente ressignificação do trabalho.

<sup>11</sup> Voltada para a vivência em pesquisa em si. Com dois créditos, a PP compõe o currículo de Pós-graduação da PUC-RS e o aluno pode escolher de que pesquisa deseja participar dentre as ofertadas.

<sup>12</sup> Seminário voltado ao estudo aprofundado de metodologias que possam servir na produção da dissertação ou tese. Também obrigatório curricularmente, havendo diversos seminários desta natureza, dentre os quais o aluno pode optar.

Pedi a professora se poderia utilizar o material em minha tese e obtive resposta positiva. Em seguida, solicitei, via e-mail, autorização para transcrever e analisar os diálogos em minha tese. Recebi respostas positivas, com a exigência de alguns de que nomes fossem retirados e por isso optei pela total desidentificação das falas, sem prejuízo da compreensão teórica.

Motivada pela experiência e a partir da oportunidade que surge, eu passo a coordenar um grupo de Investigação-formação num curso de Especialização em Educação no CEFET-RS.

## **Memória da primeira oficina**

(coordenada por mim)

Ainda antes da primeira oficina me perguntava como começar o trabalho de maneira a envolver os alunos na proposta.

Ansiava por saber se o grupo embarcaria na aventura (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2004) e como eu poderia fazer para convidá-los a esta viagem. A oficina, com apenas 18 horas, por razões de calendário acadêmico foi colocada em dois sábados de 9 horas. Compreendo que esta disposição não permite uma experienciação ao longo do tempo, o que possibilita maior reflexão.

Diante do possível, comecei a preparar a oficina. Após ter realizado o curso com Josso<sup>13</sup> sobre autoformação percebi que: 1) era necessário que eu falasse de mim, abrindo assim o convite a falar de si; 2) era necessário envolver não apenas o pensamento, mas o corpo nestas oficinas. Assim que propus aos alunos que separassem e trouxessem para o encontro, dez objetos (fotos, documentos ou quaisquer objetos) que representassem /simbolizassem/inspirassem a lembrança de momentos importantes de suas vidas e de sua formação. A tarefa foi entregue por escrito (Anexo B).

O primeiro encontro começou, então, antes da primeira hora de aula, mas no encontro de cada um com suas lembranças a partir da necessidade de separar,

---

<sup>13</sup> Curso realizado na PUC-RS, em abril de 2008, para os grupos de pesquisa em Pesquisa-formação nos Programas de Pós-graduação da PUC-RS, UNISINOS, UFSM, UFPEL e UFRGS.

escolher e limitar em dez os elementos de sua história. Eu fiz o mesmo. Separei dez objetos de minha história e percebi o quanto era difícil a escolha dos mesmos, não só por remeter a reflexão sobre momentos difíceis, mas também à censura do que é ou não adequado. Também a questão da limitação em dez, faz da tarefa mais complicada.

No dia da aula, começamos com uma atividade de relaxamento e de atenção a respiração. Logo após, iniciei apresentando a proposta de pensar a história de nossa vida como pertencente à formação de professores, argumentei neste sentido, e também de pensar em o que era aprender em nossa vida, quando tínhamos aprendido, com quem, como e etc. Entreguei um roteiro que iria guiar nossa oficina (Anexo C). Neste roteiro pensei um pouco a questão do tempo. Como a questão da escuta já a esta altura me parecia bastante importante, tentei mediar o tempo de fala e de escuta de cada um, não deixando livre, já que há alunos que costumam monopolizar o tempo e ficam prejudicados na atividade da escuta e assim, aqueles que falam menos acabam não desenvolvendo a atividade da fala. Expliquei para eles a divisão do tempo e a questão pedagógica que estava pensada para além de uma simples divisão do tempo.

Assim, apresentei ao grupo meus objetos significativos, evidenciando como alguns momentos modificaram o curso de minha história. O perigo nisto seria o de criar modelos e pautas a seus relatos, no entanto como a escolha dos objetos já havia sido realizada, resolvi utilizar esta estratégia para encorajá-los. Logo após, pedi que se reunissem em grupos de seis pessoas e que cada um em vinte minutos falasse sobre os objetos por eles trazidos. Depois, escolhessem um único objeto para apresentar a todos os colegas e fizessem um relato do que aconteceu neste grupo. Durante o tempo eu pude escutar alguns alunos, e não todos, já que se constituíram quatro grupos de seis pessoas, trabalhando simultaneamente. Não ser a mediadora de todos os grupos foi a única forma que consegui pensar para trabalhar a atividade com trinta alunos<sup>14</sup> em nove horas. Abri mão de estar no controle de todos os espaços. Confesso que isto gera uma certa insegurança e por isto o planejamento e explicação da atividade foram muito importantes.

Para minha enorme surpresa e alegria, percebi que os alunos entraram no trabalho com grande intensidade. Meu relato pareceu fazer com que ficassem

---

<sup>14</sup> Deveriam ter sido trinta alunos, mas compareceram à oficina vinte e quatro alunos.

ansiosos para também eles relatarem suas vidas. Surgiram vários debates em torno de política, religião, escola, educação entre outros, o que evidenciou que diversos registros estavam sendo refletidos.

Logo abaixo estão os objetos escolhidos e uma síntese que coletei a partir da apresentação dos grupos. A foto da página noventa e nove retrata este momento.

**Grupo 1 - Objeto escolhido: Dente de leite. O grupo apresentou um poema acerca de nossos dentes. “A escola não me marcou, só as relações que lá tive.”**

**Grupo 2 - Objeto escolhido: Boneca e dicionário. A infância e a vida adulta. A possibilidade de retorno ao mundo infantil. Não dissociar as coisas. A comunhão entre humanos. Não somos Ets (e somos). A dificuldade de escolher os objetos... Não é fácil abrir-se e perceber a dificuldade e a diferença.**

**Grupo 3 - Objeto escolhido: Livro do Dalai-Lama. A infância, a formação e a escola: de que maneira a formação interferiu naquilo que eu busco hoje (nas crenças, na busca de crescimento profissional, na prioridade de registros que estabeleço para a minha vida)? Compreender que estas coisas não são acidentes.**

**Grupo 4 - Objeto escolhido: Diário escrito para a mãe. O grupo se identificou como movido pela paixão – família, raiva, sentidos da vida, relógio, tempo, corrida, parada para olhar para si. Afinal, nossos valores são parecidos ou não? “Sonhar é acordar-se para dentro.” O valor do sonho e da utopia.**

No início da tarde, voltamos a mais uma atividade de relaxamento, escutando o silêncio e relaxando cada parte do corpo. Propus a eles que fizessem uma primeira e breve escrita narrativa enfocando um professor que marcou sua vida. Poderia ser um professor, ou simplesmente uma pessoa que tenha marcado suas aprendizagens.

Logo após a escrita individual os alunos se reuniram novamente nos grupos, leram seu escrito e buscaram analisar o que nesta pessoa fazia dela tão importante em sua trajetória de formação.

Os grupos apresentaram ao grande grupo e pudemos observar que as características designadas como marcantes não estavam embasadas em saberes formais, mas em comportamentos, atitudes e valores que estas pessoas possuíam, boas ou más. A partir daí foi proposto um exercício reflexivo sobre que aprendizagens significativas estavam sendo realizadas neste momento de suas vidas e a questão de como nossos comportamentos são inconscientemente influenciados por vivências e, portanto, trabalhar com a dimensão de nossa própria

história é ampliar a consciência do que nos mobiliza. Com este olhar, os alunos receberam os memoriais escritos para o processo seletivo e puderam ler individualmente o que haviam escrito. Ficaram com a tarefa de escrever sua história de vida para o próximo encontro que seria daí a três meses.

## **Mémória da segunda oficina**

Durante o período entre uma oficina e outra, realizei atendimento aos alunos através, principalmente, de e-mail. Alguns alunos estavam inseguros, não sabiam como começar. Outros queriam ler alguma matéria teórica que subsidiasse o trabalho que estava sendo realizado. Para estes indiquei a leitura de um artigo da Josso (1999)<sup>15</sup> publicado na rede Scielo que argumenta sobre o uso de história de vida na educação de adultos. Percebi que o principal suporte que lhes faltava, na aventura de escrever sobre si, era o emocional. Palavras que lhes conferissem segurança, apoio, importância. A intensidade do trabalho foi bastante diferente para cada um. Alguns alunos mergulharam muito profundamente, outros não. Quem coordena, ao propor a tarefa, perde o controle da intensidade do trabalho. Não se pode obrigar alguém a ir ou não ir ao fundo de sua subjetividade e reflexão. Assim, que para mim foi um momento de muita insegurança. Pensava se eu teria condição de lidar com o por vir.

Após este trabalho de escrita dos memoriais, em que alguns eu li e foram reescritos, outros não, houve um novo encontro.

Um sábado, setembro de 2008, mais uma manhã, tarde-memória. Alguns ansiosos por ter de se expor. Conversei com eles uns dias antes, ante a ansiedade de alguns por saber se teriam de ler suas histórias, e expliquei que poderiam selecionar trechos para ler e outros não. Que eu entendia seus medos de se exporem frente a um grupo tão grande, dada a intensidade e personalidade que algumas narrativas tomaram. Isto os ajudou a se sentirem menos expostos. Fiquei pensando que formar grupos menores talvez fosse uma melhor estratégia novamente.

---

<sup>15</sup> O artigo encontra-se referenciado neste trabalho.

Assim, reunimo-nos naquela manhã. Comecei lendo meu memorial. Fizemos um breve relaxamento. Após, sugeri que formassem grupos de seis elementos. Cada um possuía em torno de uma hora para ler e escutar comentários acerca de sua vida. Novamente participei de apenas alguns relatos, pois precisei fazer o trabalho desta forma para que fosse possível em nove horas-aula. Alguns alunos produziram memoriais visuais, através de imagens, através de vídeos. Alguns alunos produziram a trilha sonora de suas vidas. Pude perceber que há muitas linguagens possíveis para complementar a narrativa de uma vida. Há a poesia, há a música, há a foto, a pintura. Explorar todas estas dimensões permite ampliar o conhecimento sobre si, sobre o mundo, bem como a reflexão a seu respeito.

A leitura foi bastante rica, diversos registros abordados. Foi possível perceber que os memoriais tiveram menos um caráter acadêmico do que os do grupo da PUC. Talvez pelo nível de ensino, uma especialização. Talvez pelo próprio fato de serem produzidos numa busca de si e menos no sentido de um processo seletivo.

Em virtude das narrativas terem sido realizadas em paralelo e todas em uma mesma sala, tornou-se impossível gravar os diálogos. Restaram então os memoriais que me foram entregues virtualmente. A estas alturas vinte e oito. Uma aluna havia desistido e uma aluna, durante os dois encontros, chorava compulsivamente e não conseguia falar de si. Ela me procurou sem saber o que fazer. Eu sugeri que, se este processo estava sendo tão difícil para ela, que ela fizesse um breve relato centrado apenas em sua formação acadêmica e deixasse de lado a história de vida. E assim ela fez. Percebi que não seria sensato tentar forçar uma situação que esta aluna, claramente, não estava sendo capaz de suportar.

Não pretendo descrever o conteúdo destes memoriais uma vez que me centrei no processo formativo do trabalho de escrever, narrar e escutar histórias de vida. Assim que realizei a leitura dos memoriais com este olhar, o de perceber como aquele trabalho estava realizando a formação dos alunos. Percebi, mais uma vez, que escutar a história dos outros faz com que se reconstrua a própria história (passado) e projete um futuro diferente (futuro), remetendo ao entrelaçamento entre passado, presente e futuro de que nos fala Abrahão (2004). Na força do simulacro de que nos fala Moehleck & Fonseca (2008).

No final daquele dia fizemos uma avaliação oral sobre o trabalho em que os alunos relataram a importância de escreverem sua história, pois ampliaram o conhecimento acerca de si, bem como a capacidade de refletir sobre o mundo.

Falaram também sobre a importância de escutar os colegas. Relataram que sentiam-se mais próximos dos outros, que compreendiam que várias das situações vivenciadas e escondidas dentro de si encontravam correlato no outro e que isto criava um espaço de proximidade.

*- Estranhamente, nunca havia percebido que minha maior formação se deu fora das instituições educacionais, ou ao menos não da forma tradicional, sentada em uma cadeira diante de um professor. Minha vida é um acúmulo de erros sem importância, um somatório de dúvidas. Mas se retornasse no tempo, faria da mesma forma, pois se não fossem todos eles, não me apresentaria ao mundo como sou. Sempre que escrevia um memorial, narrava os fatos que deram certo, organizando-os cronologicamente. Nunca havia parado para pensar, nos desvios que tanto contribuíram e reafirmaram minha escolha de vida.*

Eu fiquei muito feliz com o trabalho tanto pelo aspecto do conhecimento formal estabelecido acerca do escutar, do criar o espaço intersubjetivo, do ampliar a capacidade de refletir o mundo a partir de registros não privilegiados por nós, quanto pelo aspecto de que os laços afetivos da turma ficaram claramente fortalecidos a partir daquele momento.

Solicitei a eles oralmente autorização para descrever nossos encontros, sem que seus nomes fossem mencionados e todos autorizaram, sem restrições.

Uma nova oportunidade surge, e passo a coordenar um grupo de Investigação-formação no curso de Formação de Formadores de Disciplinas Especializadas, também, no CEFET-RS.

## **Um segundo grupo, um novo desafio**

(coordenado por mim)

Não se tratava propriamente de um grupo de investigação-formação, mas de um tema dentro de um curso de formação de professores. (Vide Anexo D) O primeiro tema deste curso – História de Vida. Na especialiação, todos os alunos eram oriundos de uma formação senão em Educação, em Ciências Humanas. Neste curso, quase todos os alunos são oriundos das áreas exatas. Engenheiros,

informatas, farmacêuticos, arquitetos, bachareis em biotecnologia e psicólogos compõem um grupo de trinta alunos. Todos com curso superior completo, alguns especialistas, mestres e doutores em suas áreas em busca de uma formação pedagógica ou de uma habilitação para “dar aula”. O conhecimento deste contexto ativou em mim diversos conceitos e preconceitos.

O tema História de Vida tem doze horas, divididas em três noites. Eu tentei planejar os encontros a partir destas informações. Trinta alunos. Diversas áreas de conhecimento. Predominância de alunos oriundos de áreas engenharia e exatas. Primeiro tema de um curso. Doze horas aula. Três encontros.

Fui conversar com a professora que havia coordenado o tema na turma anterior. Ela me sugeriu que realizasse uma atividade de colagem que costumeiramente fazia, além de um trabalho com letras de músicas e da escrita de vida dos alunos.

A partir disto, planejei o primeiro encontro<sup>16</sup>. Pensei que precisava convencê-los da importância de trabalhar com histórias de vida neste primeiro momento. Planejei falar um pouco sobre a questão quem são os sujeitos da educação, tanto professores como alunos, no intuito de resgatar um pouco a singularidade de cada um e a necessidade que temos de lidar com a diferença. Utilizei um vídeo- clipe do filme *The Wall*, em que a questão da massificação promovida pela educação é uma imagem bastante forte, embora já bastante clichê no meio educacional.

Num segundo momento deste encontro, solicitei que escrevessem uma breve narrativa sobre um professor inesquecível. Depois que se reunissem em grupos e pensassem em quais características tinham os professores sobre os quais haviam escrito.

Cada grupo relatou oralmente estas características e fizemos um quadro com todas as características dos professores inesquecíveis. Logo após, realizamos uma reflexão sobre que características eram estas.

Esta atividade, embora semelhante a realizada na especialização tinha aqui um outro propósito. Lá, eu tinha utilizado atividades com o intuito de mobilizar a fala, a escrita de si a partir de alguns pontos iniciais. Aqui, eu utilizei para que nós pudessemos em conjunto perceber se pensar sobre a história de vida era importante na formação de professores.

---

<sup>16</sup> Um esquema do planejamento de todos os encontros é apresentado no Anexo E.

De fato, eu imaginava que a resposta construída seria que sim, mas foi completamente uma aventura. Uma aventura inusitada.

Por um lado, as narrativas trouxeram características novas, tais como o rigor intelectual, a exigência de um bom desempenho do aluno, mas por outro lado isto vinha acompanhado de falas do tipo – *Rigor, mas com respeito.* - *Exigência com compreensão.* Em praticamente todas as falas há a menção a comportamentos e valores praticados pelo professor. Foi então que perguntei a eles (e também a mim), como podemos proceder a formação de professores sendo os elementos majoritariamente apontados por eles como importantes pertencentes à classe da formação de valores? Então busquei o argumento de que nossa profissão é parte de nossa vida e nossa vida, parte da profissão. Não se pratica valores diferentes em diferentes ambientes, pois somos seres humanos-professores. Com este argumento, encerrei a aula solicitando que trouxessem dez objetos que marcaram sua trajetória de vida e formação para o próximo encontro.

Os diálogos foram em alguns momentos difíceis. Alguns alunos desejavam que eu respondesse a eles como ensinar alunos tão diferentes, como deixar com que os próprios problemas influenciassem o menos possível suas próprias aulas, dentre outras questões. Saí com o sentimento que mesmo diante das evidências que eles mesmos haviam construído, muitos não tinham conseguido se dar conta de que aula é mais do que aplicar uma fórmula mágica de ensino e de aprendizagem.

Saí frustrada. Não consegui dormir. Aquela noite-memória de quarta-feira me deixou a sensação de um saldo negativo. Vencida por não ter conseguido mostrar a alguns deles que o que queria não era promover uma teorização vazia, mas uma formação que eu mesma vinha vivenciando e que ampliava o conhecimento de cada um sobre si, sobre o mundo, além de desenvolver capacidade de escuta, fala e reflexão. Não era a solução para o universo, mas que poderia ajudar em sua autoformação como professores.

Tentei pensar em como abordar as próximas atividades para conseguir isto. Na próxima noite de encontro, começamos realizando a colagem de “Quem sou eu?”, sugerida pela professora com quem tinha conversado. Eles podiam recortar ou desenhar figuras que lhes representassem. A idéia de ampliar as linguagens e não ficarmos restritos apenas à narrativa escrita vinha se desenvolvendo a partir da experiência com o grupo anterior.

Fizemos a colagem e apresentamos ao grande grupo. Eu sempre realizo as atividades que proponho junto com eles, pois tratam-se de atividades que expõem o íntimo de quem a realiza e, conforme já mencionei, depois que escutei a fala da Josso, percebi que é necessário fazer para experienciar em conjunto.

Alguns alunos não realizaram a colagem. Acho que dois ou três. Verbalizaram que a atividade era de primeira série, que não estavam conseguindo fazer e acabaram não participando.

Expus meus dez objetos ao grupo inteiro e partimos para o momento de expor os objetos trazidos em pequenos grupos. A atividade foi extremamente rápida e bastante superficial por boa parte dos alunos.

Fizemos um breve relaxamento e indiquei a eles que começassem a escrita de sua história de vida. Eu não estava preparada para iniciar com eles a atividade neste dia, mas o trabalho com os objetos foi tão rápido. Eram cinco grupos de seis alunos. Se cada um iria expor seus dez objetos e contar o porquê de cada escolha, imaginei, baseada na experiência anterior, que levaríamos umas duas horas. Eles levaram vinte minutos e estavam secos. Não tinham mais sobre o que dialogar.

Terminamos a noite com o início de suas escritas e disse que continuaríamos juntos no próximo encontro.

Mais uma noite em claro. O que foi que deu errado agora? Fiquei imaginando muitas coisas, desde minha insegurança frente àquela turma até a dificuldade que muitos tinham de estar se achegando a uma área, para eles, nova. Quem sabe estavam inseguros como eu? Também fiquei pensando se estariam comprometidos com o aprendizado ou estariam tentando, por exemplo, sair mais cedo e por isto a atividade tinha sido tão rápida? Minha falta de habilidade me deixou muito triste, mas... tinha mais um encontro.

No último encontro, narrei para eles minha história de vida de forma breve. Disse a eles que ficaríamos toda a noite escrevendo e reescrevendo nossa história de vida e que se quisessem terminar esta atividade e realizar uma atividade extra, isto seria possível.

Assim os “forcei” a não apressarem a atividade para sair mais cedo. E começamos a escrita e reescrita. Logo nas primeiras que li, percebi que só constava a descrição de seus currículos de formação acadêmica. Nada transcendia a uma cronologia de frequência de espaços acadêmicos.

Lá pelo meio da noite, resolvi alterar tudo. Coloquei no quadro algumas questões que deveriam estar contempladas em seus escritos, tais como o ingresso na escola, memórias da infância, o que os levou a desejar ser professores, a experiência de ensinar, a experiência de aprender, dentre outras.

Não queria fazer. Não queria fazer pauta para ninguém. Mas, faltando duas horas para acabar nosso encontro, não me senti com outra saída. Havia lido que Passeggi (2006) tinha proposto memoriais acadêmicos com base em algumas questões previamente pensadas. Resolvi tentar desta forma.

Houve revolta, porque dois alunos já tinham considerado seu trabalho acabado e que eu havia modificado as regras do jogo no decorrer do mesmo. Chamo isto estratégia docente. Planejamos a aula, mas precisamos produzir caminhos diferentes conforme o que vai acontecendo.

No final, todos levaram para casa para digitar, formatar e corrigir e entregaram a tarefa.

A avaliação geral dos alunos foi a de que pensar sobre si e escutar os colegas fez com que se dessem conta das dimensões esquecidas nas salas de aula.

Novamente, solicitei aos alunos autorização para descrever nossos encontros, sem que nomes fossem mencionados e os mesmos autorizaram, sem restrições.

Neste dia saí satisfeita. Dentro do que era possível, muitos foram tocados a começar a pensar sobre a questão da subjetividade, sua e de seus alunos, na educação. Não foi possível realizar um trabalho de pesquisa-formação com maior amplitude. Passei a pensar na importância de não termos pautas prontas. Grupos diferentes requerem, ou podem requerer, atividades diversas. A importância de não acreditarmos que a pesquisa-formação salvará todos os grupos. A pesquisa-formação é uma possibilidade formativa realmente muito potente, mas não é a única. Não deve ser hegemônica ou universal. Passei a pensar também na importância do coordenador da pesquisa-formação seguir inserido em sua própria autoformação no interior do grupo. Há sempre o que aprender. A cada dia, a cada encontro, a cada grupo, uma nova experiência de aprendizagem é possível.



## Recordação Escolar



Foto ARAHI

1980

P. Alegre

### 3 MINHA VIDA, MINHA TESE

#### *Metamorfose Ambulante*

Prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo...

Eu quero dizer  
Agora o oposto  
Do que eu disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu  
Nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio  
Amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator...

É chato chegar  
A um objetivo num instante  
Eu quero viver  
Nessa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu  
Nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou

Se hoje eu te odeio  
 Amanhã lhe tenho amor  
 Lhe tenho amor  
 Lhe tenho horror  
 Lhe faço amor  
 Eu sou um ator...

Eu vou desdizer  
 Aquilo tudo que eu  
 Lhe disse antes  
 Eu prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião  
 Formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião  
 Formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião  
 Formada sobre tudo...

Do que ter aquela velha, velha  
 Velha, velha, velha  
 Opinião formada sobre tudo...  
 (Raul Seixas)

Sentada na frente de um computador, tento começar a descrever os motivos que me levam a esta tese. A tarefa de descrever razões e sentimentos que mobilizam nossas ações é extremamente árdua e remete a um passado longínquo...

Certamente a pedra fundamental<sup>17</sup> de meu doutorado foi posicionada há muitos e muitos anos. Quem sabe na universidade, ou na pré-escola, ou quando abri os olhos ao nascer? Por isso, contar a história deste projeto, desta tese, de seus referenciais teóricos é contar a minha história, a história de como meu eu foi se formando durante todos estes anos a partir dos diálogos que realizei com o mundo.<sup>18</sup>

“Há muitos e muitos anos, precisamente trinta e cinco anos, aos três dias do mês de novembro nasceu uma menina, na cidade de Rieti, pertinho de Roma. Estava muito frio e nevava. Nem água nas torneiras corria. O pai e a mãe da menina tinham ido tentar a vida na Europa. Ele era gaúcho e técnico em Eletrônica e ela era paulista. Eles registraram a menina no cartório de Rieti, com o nome de Cristhianny, um nome bem complicado e que deu o maior trabalho para a menina aprender a ler

---

<sup>17</sup> Aquela pedra que é a primeira de uma construção importante.

<sup>18</sup> A história será contada sempre entre aspas como uma historinha infantil no passado, intercalado com espaços de reflexão no presente. Os diálogos com os autores são referenciados, mas não estão no formato da ABNT neste capítulo, pois busco privilegiar a estética da história.

e escrever. A experiência durou pouco e quando a menina tinha três meses, eles voltaram para o Brasil, de navio. A mãe já estava grávida de novo, de dois meses. Alguns meses depois nasce seu irmão, Marcelus. O casamento dos pais se desfaz e as duas crianças, que estavam morando no Rio de Janeiro, vão morar na casa dos avós paternos, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.”

Assim, então, começou minha estada no mundo, pouco convencional e cheia de incertezas. Durante muitos anos as incertezas foram motivo de angústia e eu queria muito encontrar as coisas certas da vida. Demorei a descobrir que talvez elas não existissem...

“Durante três anos, Cris e Marcelus foram criados pelos avós, juntos. Mas, os avós não tinham tantas condições e pediram ao pai que contribuísse financeiramente. O pai pensou que não queria se comprometer em mandar dinheiro e que preferia então levar as crianças para morar com ele. Os avós disseram que ele levasse o menino que tinha mais condições de enfrentar as adversidades (por ser “homem”), mas que a menina precisava de mais cuidados então que ele a deixasse. Assim foi... Daí em diante, nunca mais as crianças viveram juntas.”

Na realidade, embora eu tivesse tido muitos irmãos biológicos, de vários casamentos de minha mãe e de meu pai, posteriores, esta é a história de como me tornei filha única em meio a uma família constituída de adultos.

“Com cinco anos, a família de Cris era formada por ela, seu avô e sua avó. Com essa idade, entrou no pré do colégio Gonzaga. Era um colégio imenso e cheio de histórias mal-assombradas. Aprendeu a ler e escrever “Vovó viu a lua”, “Eva leva a luva” e seu nome. Foi muito difícil aprender a escrever o nome. Também com onze letras e nem se aprendia o y! Matemática era muito bom. Não precisava decorar, era só pensar e a resposta aparecia! O avô era professor de matemática na Escola Técnica Federal de Pelotas e a avó estava aprendendo a fazer pinturas em cerâmicas, nesta época.

Frequentemente Cris não tinha com quem ficar e ia para as aulas da noite com seu avô. Escutava, desenhava no quadro com giz, corria pelos corredores e lá pelas tantas queria porque queria aprender seno, cosseno e tangente! As coisas da avó não chamavam muito sua atenção porque toda a vez que tentava fazer um desenho, uma pintura. Imaginava muito bonito na cabeça, pegava o lápis ou o pincel, se concentrava e... VUPT! Ficava tudo muito horroroso, não ficava igual ao

desenho da cabeça. Pensava que talvez a cabeça trabalhasse melhor do que as mãos! Por isso queria era estudar.

O colégio Gonzaga era uma escola La Salista, fundada em valores religiosos, na família, na tradição. A menina sentia muita vergonha porque quando falava de seus avós sempre precisava explicar que morava com eles porque seus pais se separaram. Alguns perguntavam: - E eles não te quiseram mais? Esta pergunta que nasceu junto com a experiência de escola foi sempre muito entristecedora. Pensava: “Será que ninguém me quis? Será que ficarei só um dia?”

Talvez por isso Cris fosse sempre uma menina muito introspectiva, muito querendo saber os porquês de tudo, muito inclinada a “se virar”.

Quando aprendeu a somar, subtrair, fazia sempre a conta de quantos anos ia ter quando o mundo acabasse, no ano dois mil. Era dois mil menos mil novecentos e setenta e três. Vinte e sete, ou seis. Não sabia direito quando ia ser... Pensava também que os avós eram velhos e que talvez não vivessem tanto... Então soma, subtrai, pensa em quantos anos mais ou menos cada um vive... A matemática aparecia de novo... Ela pensava que precisava estudar, que precisava ter uma forma de sobreviver.

Na escola era boa aluna, gostava de aprender, mas não gostava de decorar. Os professores explicavam, passavam tema, exercícios, rezavam, ensinavam o certo e o errado. Colocar lanche fora era errado, portanto precisava-se pedir perdão a Deus por este ato.

Aos poucos Cris começou a não aceitar tantas submissões e a perguntar “Por quê?”. Gostava de aprender, gostava de aprender muito mais do que a escola ensinava. Gostava de olhar para as coisas e pensar porque e como elas funcionavam. Queria saber, descobrir... Por isso lia bastante. Às vezes, as leituras não eram as mais adequadas. Certa vez, trouxe para a escola, já na sexta série, uma reportagem de uma revista intitulada Planeta que sugeria que o mundo havia sido criado pelos alienígenas. Pronto... O professor de história disse que Cris estava sob influência de demônios e que só entraria de novo em aula quando se confessasse. Cris era muito teimosa e achava que as pessoas tinham que lutar pelo que acreditavam. Como tinha certeza de que não havia nenhum demônio rondando sua alma, resolveu que não ia se confessar. Que confusão! Mas, tudo se resolveu. O professor não era mal intencionado, ele estava numa fase difícil de sua vida. Havia deixado as drogas e estava agarrado com unhas e dentes na religião. Cris

acabou cedendo, e pedindo desculpas para o professor, mas não se confessou! Nunca entendeu direito porque pediu desculpas, mas se essa era a exigência para voltar a assistir aulas, então que fosse!

Cris gostava de brincar, mas tinha um certo medo de gente. Se sentia insegura, com medo de não ser aceita, ou amada, por isso acabava sempre mais sozinha. Gostava de brincar de imaginar mundos, castelos, princesas em que todos eram felizes para sempre.

Quando se sentia muito triste escondia-se no guarda-roupas. Escondia-se do mundo, das pessoas e de si mesma. Mas lá acabava se achando. Seu peito doía, e mesmo dentro do guarda-roupas, parecia que o frio a invadia. Um frio esquisito que a fazia chorar. Uma angústia que lhe rasgava e dizia - *Eu quero colo. Por favor há alguém aí que me dê colo?* Sem condições, sem regras, sem normas, apenas colo. Apenas a sensação de um amor absolutamente infinito que possa lhe envolver e lhe proteger. De si, do mundo... Seu guarda-roupas de súbito era invadido por um vendaval que levava seus cabelos e suas lágrimas e se transformava em um furacão. Esgotando todo o seu sofrimento até que se tornava uma branda chuva. Triste, sozinha, que percebia que teria de acabar porque o dia já ia de novo nascer.

Estudava sempre tudo de novo que aparecia. Estudou inglês, alemão, esperanto, teoria musical, violão, informática além de tudo o que já estudava na escola. Gostava muito de novidade. Depois, aos poucos, ela enjoava das coisas. E aí descobria uma outra coisa nova. As coisas que exigiam uma habilidade manual maior, não lhe agradavam mesmo. Atividades de pintura, crochê, artes em geral nunca chamaram sua atenção, ainda que fizessem parte de sua vida através das atividades realizadas pela avó. Ler sim! Isto lhe agradava muito! Leu muitos livros sobre religião, esoterismo, literatura.”

Quando comecei a aprofundar meus estudos em educação, percebi que havia lidos alguns clássicos como Hannah Arendt, Erich Fromm, Jean Paul Sartre, entre outros, ainda na adolescência.

“Durante alguns anos a irmã mais nova da avó fez parte da família. Tendo se separado do marido e com muita dificuldade de arranjar emprego, acabou morando algum tempo na casa de Cris. Dormia com ela, o que era ótimo porque ela morria de medo de dormir sozinha, e foi sua melhor amiga. Tia Ilza era uma pessoa de muita cultura, militava nos movimentos de esquerda e tinha convivência com muitos intelectuais em Porto Alegre, onde morava antes de ir para Pelotas. A tia havia

cursado parte da faculdade de Letras e trouxe para sua casa muitos livros e um vasto ecletismo cultural. Contava para ela, que deveria ter nesta época uns dez anos, coisas sobre suas andanças, sobre política, sobre relacionamentos e sobre religião. Conversavam até tarde todas as noites quando estavam deitadas. Alguns anos mais tarde, Tia Ilza resolveu casar de novo e foi morar no Uruguai. Muitos de seus conhecimentos, especialmente de Língua Portuguesa, tiveram aí seus fundamentos.

Quando a adolescência chegou, aí começaram os problemas. Cris não gostava de ser submetida, mandada sem entender o porquê. Queria namorar, queria passear, queria dançar, e nada podia fazer. Seus avós eram de uma geração em que as meninas não podiam nada disso e muito menos aos 12, 13, 14 anos. Bom, os conflitos foram o cenário desta época.

No início, a menina tentava pedir para fazer as coisas, explicar e relatar com quem iria e etc. Com o tempo, aprendeu que se quisesse fazer as coisas teria de mentir. E foi assim que ela fez... Passou toda a adolescência mentido, com muita dor no estômago de angústia, medo e culpa. Mas, a seu ver, achava que não tinha outra alternativa.

Logo, voltou a pensar que precisava de uma maneira de tornar-se independente, agora não apenas pela idade avançada dos avós, mas porque precisava de espaço para viver. Resolveu então, aos 13 anos, que no ano seguinte iria ingressar em um curso técnico e decidiu pelo Curso de Eletrônica, talvez inconscientemente influenciada por seu pai, talvez influenciada pelo momento que era o de início da ascensão da informática. Se tudo desse certo, em três anos teria um bom emprego, poderia deixar a cidade e começar uma vida nova. Livre dos preconceitos de uma cidade pequena, livre dos valores burgueses que tanto a incomodaram na infância, livre para recomeçar.

Teve um currículo muito bom. Estudava muito, muito mesmo. Logo no início um grupo de estudos se formou. Todos nele tinham a mesma vontade de estudar e assim foi durante todo o curso. Viravam noites em claro estudando. Mas também faziam festa, namoravam e todas as coisas que os adolescentes fazem. No caso de Cris, sempre escondido. Só que a cidade de Pelotas era daquelas em que tu pensavas que estavas passeando de mãos dadas escondida com o namorado e quando chegavas em casa todo mundo já sabia. As comadres ligavam para dizer: - Sabe quem eu vi agora há pouco lá em tal lugar, fazendo tal coisa? Cris morria de

raiva, será que ninguém tinha nada para fazer, não? Bom, assim, cada vez mais a idéia de ganhar o mundo parecia ser a mais acertada.

Aos 16 anos, prestes a se formar, fez testes para empresas em Caxias e São Paulo e foi aprovada para ambos. No entanto, seus avós não lhe permitiram ir. Foi muito doloroso para ela ver que aquilo que tinha mobilizado todos os seus esforços nos últimos anos não se concretizaria. Foi uma fase difícil em sua vida. Perdida, fez concurso e ficando em primeiro lugar começou a trabalhar na ETFPel. Mas, não era bem aquilo que ela queria...”

Por mais que eu tenha superado este momento, sei que este foi o grande momento de decisão profissional de minha vida. A vida começara a entrar em um trilho e, de alguma forma, parecer que dali não poderiam mais se deslocar. Sofro até hoje, não pela vida que tenho, pois hoje percebo que em qualquer caminho é possível construir a felicidade, mas pela ausência de coragem de romper com o inevitável e pelo sentimento de opressão que disto decorreu.

“Aí começou a trabalhar, o curso de Engenharia parecia o caminho óbvio de continuação para Eletrônica e este curso só estava disponível na Universidade Católica de Pelotas, uma universidade privada. Ingressou na Engenharia aos 17 anos. Trabalhava, estudava e assim a vida seguia em frente. Aquela motivação havia se ido e parecia temer planejar um futuro que possivelmente não se concretizariam.

Dito e feito! Seu avô que lhe custeava os estudos, já que a faculdade de engenharia era muito cara, conseguiu pagar dois semestres, nos quais ela teve sempre notas exemplares. No terceiro semestre, não teve dinheiro nem para a matrícula. Ele ganhava uns 2000 (alguma destas moedas) e a faculdade custava 850...

Aí, novo momento de frustração e a decisão de fazer algum curso na Universidade Federal de Pelotas, já que não podia sair da cidade, condição que permanecia imposta a ela. Resolveu tentar Letras. Foi aprovada, começou o curso e detestou, abandonando logo em seguida.

Este ano foi um ano terrível, de muito conflito. Cris se sentia impedida de tudo, não tinha coragem de romper com o instituído, transformando toda a sua inconformidade em agressividade. Resultado: um lar em constante guerra, e um ano sem planos, sem futuro, sem projeto. No final deste ano conheceu Luciano, um menino, dois anos mais novo do que ela. Um bom menino, cheio de bons princípios,

de valores, de esperança. Começaram a namorar. Ele era aluno da ETEP, presidente do grêmio estudantil, ela funcionária.

Quatro meses depois, março de 1993, o avô de Cris faleceu. Ela fazia esta conta há muito tempo e percebeu que não estava muito errada ao imaginar que ficaria órfã muito cedo. Não estudava, trabalhava sem muita perspectiva e namorava Luciano, quando quatro meses mais tarde engravidou. Ela com 19 anos, ele com 17. O que seria deles agora? Pensaram, sofreram, choraram, sorriram e resolveram ficar juntos. Bom, primeiro tinha que contar para a avó e para os pais dele. Mais uma angústia, mais uma situação difícil. Cris às vezes pensava que um dia queria viver uma vida tranqüila, bonita, na qual a angústia não existe.”

Como quero mostrar com esta narrativa, a incerteza foi sempre muito presente em minha vida. Queria encontrar o lugar das coisas simples, das coisas certas e fáceis. Esta busca me levou, no campo teórico, a querer teorias mais exatas, até o momento em que percebi que talvez estas teorias não existissem. No campo da espiritualidade, esta busca me leva a uma incapacidade de crer em Deus, a partir do momento em que, dentro das religiões, começam a faltar explicações lógicas e racionais para as coisas transcendentais.

“Contar foi um sufoco, muitas falas feias foram ditas e ouvidas. É estranho que quando se ama as pessoas não se possa simplesmente acolhe-las amorosamente sem julgamentos. Foi sempre o sonho de sua vida, um colo incondicional. Mesmo assim, Cris sabia que precisaria ouvir todas as frases de como aquilo era ruim, como iria prejudicar a todos, etc.”

Olhando para minha vida, hoje vejo que aquela gravidez deu para mim um novo sentido. Minha vida estava sem propósito e frequentemente eu pensava em para que viver, muito deprimida com a seqüência de perdas e frustrações dos anos anteriores, que culminaram com a perda de meu avô. É interessante também perceber como replicamos muitas das atitudes de nossos pais, mesmo que tenham nos causado sofrimento. Percebo isto ao relembrar aquele momento e rememorar a dor que vivi, e apesar disto, hoje com meus filhos, não ser capaz de acolhê-los ao invés de julgá-los quando buscam nosso suporte para superar seus erros. Erros construtivos em muitos casos, pois a eles sucedem-se enormes seqüências de aprendizagens.

“Cris estava trabalhando, Luciano fazia segundo grau técnico em Eletrônica e estágio na Extremo Sul. Bom, para piorar tudo, ela foi demitida do serviço público

sob alegação de incompetência. Na realidade, estava em um setor complicado. Não tinha auxílio para aprender a fazer as manutenções, ainda por cima não tinha as peças que solicitava para arrumar os aparelhos. Fazia excelentes instalações nas formaturas, nos eventos. Mas, fez greve, entrou em atrito com muita gente, não era muito boa no cumprimento dos horários e acabou sendo posta para rua. Grávida. Isso foi em julho. Sabia que haveria concurso para professor no final do ano. Resolveu, então, estudar para o concurso, até porque, grávida não ia arranjar emprego em lugar algum. Trabalhava meio turno no grêmio estudantil, como bolsista, fazia doces e vendia na ETEFPel, e estudava para o concurso.

Cris e Luciano casaram-se em 18 de setembro de 1993, numa cerimônia simples e sem festa, já que sua avó assim o desejou em função do luto. Bom, os meses se passaram e chegou o dia da prova escrita. 27 candidatos. Três foram aprovados para a prova pedagógica. Ela era um dos três.

Nunca tinha pensado em ser professora, na realidade tinha sempre pensado que não queria ser professora. Queria inventar, viajar, criar, e não estar numa sala de aula todo o dia. No entanto, durante o curso técnico, tinha ministrado uns cursinhos para alunos de outros cursos que queriam aprender Eletrônica Digital. Todos diziam que ela levava jeito.

Para a prova pedagógica era preciso realizar um plano de aula, que ela não fazia a mínima idéia do que seria. Os pais de Luciano apresentaram Cris à professora Cleoni Maria Barbosa Fernandes, professora da faculdade de Educação, que foi muito atenciosa, prestativa e ajudou naquela etapa do Concurso. Ela fez a prova prática aos 8 meses e meio de gravidez, tirou dez e foi a primeira colocada. Foi chamada a assumir o cargo dois dias depois do nascimento de Lucas, no dia 14 de fevereiro de 1994, e foi assim que oficialmente ingressou no magistério.”

A maioria dos professores das disciplinas técnicas do ensino profissionalizante entra em sua primeira sala de aula nesta situação, sem conhecimento pedagógico formal. O que o professor tem é conhecimento técnico, prática profissional específica e a própria vivência de ter sido aluno. Num primeiro momento, minha maior preocupação era manter a disciplina na sala de aula e demonstrar que tinha conhecimento técnico adequado a uma professora de ensino profissional. Sempre foi uma necessidade minha provar meu valor e isto era mais necessário estando num ambiente em que as mulheres não eram muito numerosas.

“Na realidade Cris só pode fazer este concurso porque não existiam candidatos legalmente habilitados, ou seja, com Engenharia e Esquema I<sup>19</sup> ou com curso técnico e Esquema II<sup>20</sup>. A condição para o ingresso era habilitar-se o mais breve possível. Naquele mesmo ano, foi realizado vestibular para Esquema I e II na própria instituição, oferecido através de convênio com o CEFET do Paraná. Ingressou no curso que se constituía de três semestres. O primeiro, composto por conhecimentos gerais, ela não precisou realizar, pois pediu reaproveitamento de estudos daquele primeiro ano de engenharia. O segundo semestre era composto de conhecimentos técnicos específicos à habilitação, e o terceiro, de conhecimentos pedagógicos. Este semestre foi a introdução a uma nova perspectiva, um momento fundador de sua paixão pela área da educação. Neste momento, despertou ao fato de que aprender não era copiar, nem ensinar era transmitir. Os conhecimentos de filosofia, psicologia, metodologia, embora básicos, aguçaram a sua vontade por novas buscas, por ampliação de compreensão.”

A partir deste momento eu começo a me preocupar com as questões:

- O que é aprender?
- Como meus alunos aprendem?
- Como eu aprendo?
- Como meu filho(s) aprende(m)?

Eu entendia que se não sei como se aprende, é difícil saber como se ensina. Apenas um pequeno exemplo, realizar exercícios auxilia no aprendizado? Por quê? Então, quantos e quais são os exercícios adequados ao aprendizado deste conteúdo? Numa racionalidade ainda bastante técnica, muitas questões iam me mobilizando, potencializadas pela experiência da maternidade que me possibilitava observar pela primeira vez de perto o desenvolvimento e aprendizado de uma criança.

“Ao final do curso de licenciatura em disciplinas especializadas – Esquema II, restou, na agora professora Cris, um enorme desejo de compreender melhor sua atuação docente, de buscar subsídios para uma prática profissional melhor

---

<sup>19</sup> O curso chamado de Esquema I era destinado a profissionais portadores de diploma de curso superior de áreas técnicas que quisessem se habilitar a serem professores. A duração do curso era de um semestre e conferia grau de licenciado em disciplinas especializadas.

<sup>20</sup> O curso chamado de Esquema II era destinado a portadores de diploma de curso técnico de 2º grau, tinha a duração de três semestres e conferia grau de licenciado em disciplinas especializadas.

embasada. E assim, estava posto seu caminho de investigar a educação, a partir da própria observação de mundo, abriam-se a cada dia mais e mais questionamentos ampliando a vontade de mais conhecimentos.

No ano seguinte, realizou especialização em metodologia de ensino e teve sua primeira experiência de pesquisa. Investigou junto aos alunos, o que pensavam sobre as aulas práticas que vinham recebendo no CEFET e no CTI. Foi um ensaio de pesquisa, quantitativo-qualitativo, e foi bastante importante, pois mais uma vez restaram muitas questões abertas e o desejo de estudar, de pesquisar cada vez mais.

Durante todo este período, ela dava aulas de eletrônica, e, através de sua prática, vivenciava diferentes problemas com diferentes alunos e turmas, além das mudanças no ensino técnico, das mudanças no comportamento dos alunos ao longo do tempo, das mudanças na própria eletrônica que trazem a necessidade de constante atualização, das mudanças na educação.

Nesta época, engravidou pela segunda vez e nasceu, então, uma menina chamada Isabela. Cada vez mais, a experiência de professora, aliada à experiência de ser mãe, ruíam com suas certezas. Isabela era uma menina linda, mas que desde os três meses teve problemas de saúde. Buscava na ciência, nos médicos, na medicina respostas exatas e percebeu ao longo de muitos anos e muitas buscas que elas não existiam. Existiam algumas respostas aproximadas que nem sempre davam conta dos problemas. A menina tinha diversos problemas de saúde, nem um deles grave, mas que, ainda assim, causaram muito cansaço e um mergulho cada vez maior na própria subjetividade.

Tudo ficou um pouco mais complicadas quando ela e Luciano decidiram fazer mestrado. Ela na PUC-RS, ele na UFRGS. A família, ela, Luciano, Lucas e Isabela, mudou-se para Porto Alegre, mas nos primeiros sete meses, ela dava aulas todas as semanas em Pelotas. Ia no domingo, dava aulas na segunda todo o dia e voltava à noite. Nos outros dias da semana, cursava as disciplinas do mestrado. Junto a isso, muitas noites em claro cuidando de sua filha. Em setembro, tudo melhorou um pouco quando o CEFET a liberou das aulas e a rotina de viagens foi reduzida.”

Nesta época, começo a sentir as primeiras dores em meu corpo. Passei por idas e vindas de médicos. Algumas vezes chegava a pensar se não estava louca, já que os exames não acusavam nada. Não conseguia nem pentear o cabelo. Meus ombros doíam. Minhas mãos doíam. Sentia uma angústia diária aliada a uma

imensa dor corporal. Vieram diagnósticos e tratamentos. Reumatismo. Febre reumática. Lúpus. Até que me encontrei com um diagnóstico mais, aparentemente, certo e definitivo: fibromialgia. Doença ainda, na época, pouco conhecida, que tinha como sintomas pontos doloridos no corpo, depressão, cansaço, sono não reparador. Comecei a me tratar e melhorei. Mas, ela, a doença, passou a sempre me acompanhar. Volta e meia as dores voltam e preciso recomeçar o tratamento.

*É provável que todas as religiões e filosofias tenham tido um mesmo ponto de partida: o ser humano sofre. Sua dor é de categoria diversa daquela do animal ferido, atacado ou enfermo. O ser humano padece no corpo as feridas de um sofrimento existencial. Ao mesmo tempo, sofre na existência as vicissitudes próprias do fato de ter um corpo, a enfermidade, o acidente, a decadência. Assim o par considerado antagônico, essa inapreensível dualidade corpo/alma (ou mente, ou também espírito), soma/psique, parece desenvolver-se em forças que lutam pelo domínio da pessoa.*(MARTTOCCIA & GUTIÉRREZ, 2003, p.11) Sinto esta luta no interior de minha vida.

Sobre meu corpo em crise...  
 Meu estômago dói  
 A ânsia de vômito aumenta  
 Minhas mãos não respondem a minhas ordens  
 Trêmulas, lentamente, digitam as palavras  
 Minha boca está seca  
 Não tenho vontade de comer  
 Parece que o ar não entra  
 E volta e meia preciso respirar fundo  
 O estômago também arde  
 Os dedos tortos, pelo menos em minha mente, são o veículo  
 Palavras que compõem meu sentir  
 Cada vez a respiração fica mais difícil  
 Será que meu corpo quer ir embora?  
 Será que pensa sem mim?

“Ingressou no mestrado pensando em pesquisar aulas práticas, o mesmo tema da especialização. Instigava-lhe a relação entre teoria e prática, tanto na vida como na profissão. Afinal, é preciso teorizar para praticar? Ou praticar e então teorizar? Ainda estava buscando nesta época uma resposta mais ou menos exata. Realizou um estudo de caso, no qual entrevistou professores do próprio ambiente de trabalho.”

Estudei os modelos epistemológicos de Porlán & Rivero (1998) e lembro que acreditava que encontraria professores enquadrados em modelos e assim estava tudo explicado e pronto. Na realidade, a conclusão de meu mestrado foi que os professores não correspondem aos modelos, são misturas que transitam entre eles, e que seria necessária uma ampliação da consciência do que se faz e porque se faz o que se faz de determinada maneira. Esta formação poderia corresponder a formação do professor reflexivo proposta por Schön (2000), desconhecida por mim naquela época. O objetivo é o de qualificar a educação, transformando muitos dos atos dos professores que tendem a ser reproduções sociais, ou pura empiria, em práticas pensadas ou teorias praticadas.

Uma das questões que indico em minha dissertação como pertencendo a um grupo de futuras questões a serem investigadas é “*Qual a relação existente entre a formação do professor, sua história de vida e suas concepções pedagógicas?*”. (BARREIRO, 2002, p.78) Hoje ao reler este trabalho enxergo que os fundamentos do método empregado nesta tese foram sendo construídos ao longo de minha vida pessoal e profissional.

“O final do mestrado foi outro período bastante difícil. Voltou a trabalhar no final dos vinte e quatro meses de mestrado sem ter escrito a dissertação e precisava conciliar as tarefas de trabalhar, escrever seu trabalho e cuidar dos filhos. Foi um ano de muita angústia e de superação. Em muitos momentos se perguntava por que, para que, e isto fazia com que a escrita se tornasse muito difícil porque se tratava sempre de uma busca de respostas que não estavam ali e nem em qualquer outro lugar.”

Acho que só quando ingressei no doutorado consegui de fato compreender que estava sempre procurando o lugar das respostas ‘certas’, das pessoas felizes, da ausência de contradição, tal como relato já lá em minha infância. Tive sempre muita dificuldade em assumir a incerteza, a contradição, a dúvida como elementos que não precisam ser eliminados de minha vida, mas como constituintes da própria vida. Durante a escrita da dissertação queria encontrar a forma ‘certa’, o resultado perfeito de minha pesquisa, queria solucionar tudo. Embora assumisse em muitos momentos frases do tipo “*o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem dúvida provisórias, como as perguntas(...)*” Faundez em diálogo com Freire (1985, p. 50), a permanente

angústia de viver a incerteza, me levava ao sofrimento, fosse no campo profissional, enquanto professora que passava a se assumir não mais como dona das respostas, fosse no campo familiar, agora com a educação dos filhos.

“Cris defendeu sua dissertação aos 34 meses de mestrado e logo em seguida, quatro dias depois, teve um derrame no pulmão tendo ficado hospitalizada perto de vinte dias. Luciano terminou sua dissertação enquanto a cuidava no hospital, tendo defendido logo depois. Concluir um trabalho é bastante duro às vezes. Abrir mão de um mundo, de um paradigma, e assim abrir-se ao novo, levava a sofrimento, assim como o cansaço daquele último ano. Tentava agora ser uma professora diferente. Uma professora que buscava meios de fazer os alunos serem mais autônomos na construção de conhecimentos, mais motivados. Ao mesmo tempo, buscou contribuir com a instituição propondo oficinas de formação docente. Sentiu-se bastante frustrada. Por um lado, as tarefas pensadas e propostas aos alunos, tais como trabalhos, exercícios e avaliações diferenciadas não demonstravam contribuir de fato com a melhoria de seu aprendizado. Por outro, não conseguiu implementar uma única oficina, pois não houve interesse institucional de implementá-las.

Neste mesmo ano, Cris teve dois alunos bastante especiais. Parecia que não conseguiam aprender da mesma forma que os outros. Precisava explicar muito mais demoradamente, auxiliá-los individualmente e isto atrasava constantemente o cumprimento de conteúdos, o que gerava conflitos entre a professora e os demais colegas que não conseguiam compreender, achando negligência a atitude da professora. Ela ficava pensando porque aqueles alunos eram notoriamente diferentes. Certamente, assim como eles existiam tantos outros que ficavam para trás nas classes, que não aprendiam. Mas afinal o que era aprender? Como se aprende? Por que não se aprende? Novas questões e inquietações colocavam uma nova parada para estudos em sua vida. No entanto, de maneira imprevista ela engravidou pela terceira vez, adiando por quase dois anos os planos de realizar doutorado. Nasceu a Juliana, e quando ela estava com um aninho, a família mudou-se para Porto Alegre novamente, para fazer o doutorado. Mais uma vez, ela na PUC-RS e Luciano na UFRGS. Desta vez Cris foi licenciada do trabalho desde o início. A filha do meio estava bem de saúde nos últimos tempos, mas Juliana começa aos 11 meses a ter, também, problemas de saúde.”

Sempre que as crianças adoecem por longos períodos mais questões existenciais surgem em minha cabeça. Por que sofremos? Aprendemos apenas com a experiência? Quais os limites da ciência? Qual o sentido da vida, de aprender, de fazer uma tese, de adoecer?

*Mentira que eu nasci naquele dia, mentira que me separei de Diego, mentira minha perna fina, mentiras eu lhe dizia para ficar ao seu lado, mentira que a gente entende uma fatalidade, mentira que a gente chora, mentira que foi só um mês...* (KHALO apud MARTOCCIA & GUTIÉRREZ, 2003, p.21) Retrato do desespero de não medir o tempo da dor, da imensa solidão que parece que a amplia e da impossibilidade de aceitar as fatalidades da vida, que trazem um borbulhar de questões.

*Sensação de dúvida...*  
 Vontade de dormir, de não saber  
 O que será que acontece?  
 Tudo parece compor quando temos já uma idéia na cabeça  
 A dúvida é a composição da certeza  
 Vontade de mergulhar no nada  
 Pairar anestesiada sobre o mundo  
 Queria saber  
 Queria não saber  
 Quem será que ganhará?

Em meio a este cenário é que se inicia o curso de doutorado que deu origem a esta tese. Acho importante mostrar o quanto a minha vida e a minha formação, eu e a professora, o determinado e o escolhido, estão imbricados formando um único comportamento que se baseia no saber, no ser, no sentir, na minha própria subjetividade. Segundo Moita (1992, p.114) “só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos.”

A partir de agora passo a narrar o encontro com o tema e com a metodologia desta pesquisa no capítulo intitulado “O caminho desta tese: sobre os percursos e as escolhas”, no qual procuro descrever aquilo que realizei até aqui, bem como os suportes teóricos que vêm dando subsídios ao trabalho.



LEGIÃO URBANA



## 4 O CAMINHO DESTA TESE: SOBRE OS PERCURSOS E AS ESCOLHAS

### *Astronauta Lírico*

Vou viajar contigo essa noite  
 Conhecer a cidade magnífica  
 Velha cidade supernova  
 Vagando no teu passo sideral

Quero alcançar a cúpula mais alta  
 Avistar da torre a via-láctea  
 Sumir ao negro das colunas  
 Resplandecer em lâmpadas de gás

Eu, astronauta lírico em terra  
 Indo a teu lado, leve, pensativo  
 A lua que ao te ver parece grata  
 Me aceita com a forma de um sorriso  
 Eu, astronauta lírico em terra  
 Indo a teu lado, leve, pensativo

**Quero perder o medo da poesia  
 Encontrar a métrica e a lágrima  
 Onde os caminhos se bifurcam  
 Flanando na miragem de um jardim**

Quero sentir o vento das esquinas  
 Circulando a calma do meu íntimo  
 Entre a poeira das palavras  
 Subir na tua voz em espiral

Eu, astronauta lírico em terra  
 Indo a teu lado, leve, pensativo  
 A lua que ao te ver parece grata  
 Me aceita com a forma de um sorriso  
 Eu, astronauta lírico em terra  
 Indo a teu lado, leve, pensativo

Vou viajar contigo essa noite  
 Inventar a cidade magnífica  
 Desesperar que o dia nasça  
 Levado em teu abraço sideral

Eu, astronauta lírico em terra  
 Indo a teu lado, leve, pensativo.  
 (Vitor Ramil)

Um capítulo sobre metodologia precisa contar muitas coisas. Precisa sobretudo contar sobre o caminho trilhado e o porquê das escolhas realizadas. Eu poderia dizer que este estudo foi construído de acordo com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, na qual a metodologia é entendida como mais que um conjunto de técnicas, como um modo de encarar o mundo objetivo, podendo se afirmar que:

- (1) A investigação qualitativa é indutiva;
- (2) O investigador enxerga o fenômeno e as pessoas numa perspectiva holística, não podendo ser reduzidos a variáveis;
- (3) O investigador é sensível aos efeitos que ele mesmo provoca nos sujeitos da pesquisa;
- (4) O investigador trata de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas;
- (5) O investigador suspende suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, vendo as coisas como se estivessem ocorrendo pela primeira vez;
- (6) Para o investigador todas as perspectivas são valiosas;
- (7) Os métodos qualitativos são humanistas; o método mediante o qual estudamos as pessoas necessariamente influencia o modo como as vemos;
- (8) Os investigadores dão ênfase à validade de suas investigações;
- (9) Para o investigador todos os fenômenos e pessoas são dignos de serem estudados;
- (10) A investigação qualitativa é uma arte, não possui procedimentos rígidos e refinados. (TAYLOR & BOGDAN, 1987, p.20-23)

Também poderia dizer que se trata de uma pesquisa-formação baseada em Josso (2004, p.85), *“tratando-se de uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”*.

Certamente isto contaria muito do que aqui está escrito, mas seria também a própria negação do que aqui defendo: o direito à singularidade e à diferença. Além disso, ao simplesmente dizer este estudo é isto e isto, apenas estaria dirigindo o relatório de tese àqueles que já dominam o campo teórico do qual me utilizo.

Por isso, este capítulo tratará de vários itens: em primeiro lugar, de meu ingresso no doutorado e meu encontro com os referenciais teóricos que foram me conduzindo a esta metodologia e a reafirmação do tema escolhido, o aprendizado.

Logo após, tratará da história desta pesquisa e do suporte teórico da metodologia utilizada. Em itens à parte coloco a tese inicial, a questão norteadora e os objetivos como forma de torná-los mais claros ao leitor. Passo, então, a contar sobre o encontro.

## O encontro

Como havia mencionado antes, ao final de meu mestrado concluo que os professores são muito mais complexos que as tentativas de modelos criados para enquadrá-los e que para compreender as ações do profissional seria preciso ampliar a compreensão para além da própria formação docente, observando sua história de vida e suas concepções de mundo. Até o momento final de meu mestrado, eu nunca havia estudado nada a respeito de pesquisa-formação, no entanto, eu sabia que em meus estudos futuros eu desejava realizar uma pesquisa que propiciasse uma reflexão do próprio professor participante da pesquisa sobre sua atuação. Iniciei o doutorado com a idéia de realizar uma pesquisa-ação ou uma pesquisa cooperativa, um tipo de pesquisa que tivesse comprometimento com a transformação do sujeito da pesquisa. Até então eram as metodologias que eu conhecia, que poderiam ser capazes, na minha concepção, de possibilitar a mudança de uma realidade através da crítica, da auto-crítica e de gerar mudanças na educação e na realidade através da transformação das pessoas nelas envolvidas.

Eu acreditava que optar por um método era mais do que simplesmente escolher uma forma de fazer pesquisa, mas que *as metodologias não estão isoladas no espaço, mas estão explícita ou implicitamente relacionadas às teorias assumidas* (TITSCHER et al, 2002).

Neste momento, eu havia concluído que as leis, aulas, teorias não são capazes por si só de modificar alguém, apenas de instigar o sujeito para que trilhe o caminho de uma transformação. Não se ensina alguém a ser um professor deste ou daquele jeito. Pode-se problematizar, conversar, dialogar, propor diversos modelos que vão fazer o profissional em formação refletir. Por isso, as leis não atingem mudanças pedagógicas verdadeiras, pois pretendem mudar o comportamento das

peças por força de autoridade. Além disso, as teorias modificam os discursos, mas nem sempre são capazes de chegar até a prática. É estranho... aquilo que parece óbvio a um, está na frente do olho do outro e ele não vê. Isto acontecia muito nas entrevistas que realizei durante a pesquisa de mestrado. O professor tinha todo um discurso progressista, de construção autônoma de conhecimentos. Aí, entregava para seu aluno um roteiro bastante fechado de aula prática que não permitia que houvesse qualquer criação. Então, eu pensava “agora quando eu entrevistar este professor e falar sobre isto ele vai se dar conta disto” e, para minha surpresa, isto não ocorria. Por isso, concluí que era necessário não apenas ouvir o professor, ou colocá-lo a escutar aulas e estudar teorias, mas para que houvesse alguma possibilidade de transformação na educação, era preciso colocar os professores em diálogo entre si, num sistema de apoio, confronto e aprendizado colaborativo. E era uma pesquisa que propiciasse isto a que eu queria fazer.

Além disso, o tema de como se aprende ainda me parecia fundamental ao exercício da profissão docente. Com estas duas opções entrei no doutorado: queria tratar do tema da aprendizagem (1) de uma forma crítica, reflexiva e transformadora com professores (2).

Durante as disciplinas, fui consolidando estas opções e os referenciais teóricos foram sendo solidificados, dando suporte ao que eu estava pensando. Estudando Kuhn (2003) pude perceber que a exatidão da ciência sempre trouxe subjacente as concepções e crenças de um tempo, de uma época e de um ser humano que sente e que vive. As leis do universo e da natureza foram construídas não com um material amorfo e isento, mas com os pensamentos e sentimentos de homens e mulheres de uma época e, portanto, a ciência traz consigo características de uma história coletiva e individual.

Isto vem a ser afirmado por Santos (1999, p.50) quando fala que “*todo conhecimento é autoconhecimento*”. Se investigarmos a biografia dos grandes gênios da ciência, em todas elas encontraremos fundamentos de fé, de emoção que sustentaram suas descobertas. “*Fica-se extremamente surpreendido ao constatar que não há processo científico ou escolha de objeto teórico que não seja sustentado por uma dimensão afetiva, na maioria dos casos associada uma lógica biográfica articulada a um contexto sociocultural e histórico.*” (JOSSO, 2004, p.98) O que demonstra que a vida por completo de cada um dos cientistas fez parte de seus

inventos. Compreender esta gênese permite que o percurso de uma idéia seja conhecido tornando-a mais facilmente acessível e passível de compreensão.

Além disso, ampliei meus conceitos de ciência através de autores como Capra (1995) e Morin (2002), o que permitiu que eu pudesse vislumbrar que existia espaço de liberdade e criação em uma pesquisa dita científica. Embora a universidade em que cursei o mestrado e agora o doutorado seja bastante acolhedora do novo, existe um aprisionamento interior que me faz perseguir em muitos momentos, inconscientemente, uma lógica formal e linear de pesquisa. Dialogar com estes autores foi bastante importante para libertar a mim mesma desta busca de cientificismo. Acho que ainda brigo com estas amarras, tentando mostrar no que faço mais criatividade e menos racionalidade técnica.

Ao mesmo tempo em que estudava sobre ciência, comecei a estudar sobre aprendizado. Mas afinal o que é aprender? Até então eu não tinha muito bem um conceito de aprender, mas uma intuição de que aprender era adquirir informações e habilidades que de alguma forma iam parar lá dentro de nossa cabeça. Um modelo bastante baseado em computação em que temos a entrada e saída de dados, e um processamento. Aprender seria então conseguir obter mais dados e processá-los de uma forma mais competente. Uma atividade essencialmente cognitiva e que estava localizada no cérebro, expressada na figura a seguir de uma forma metafórica.

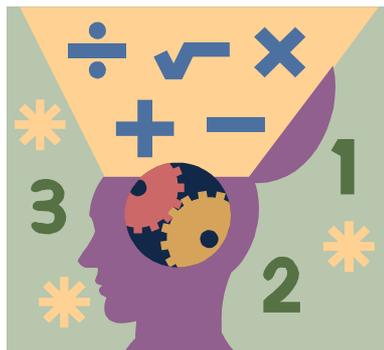


Figura – Aprendizagem baseada na inserção de informações

Mas algo não parecia tão bem no modelo. Afinal se tudo estava assim tão exato, por que tantos alunos não aprendiam? Além disso, a linguagem parecia criar abismos, muitas vezes impedindo a tal aquisição de informações. No computador, as coisas são pré-definidas e as informações querem dizer exatamente a mesma coisa para todos os elementos. E, por último, havia a questão da emoção, que

modifica completamente a possibilidade de aprender de uma pessoa de um dia para outro. Estas, entre outras, eram questões que me levavam a acreditar que era preciso entender melhor o que é aprender, e como se dá este processo ao longo de nossa vida.

Ingressei no doutorado, sob orientação do professor Dr. Roque Moraes, com o projeto intitulado ***Investigando o aprender numa perspectiva sócio-cultural***, a perspectiva da pesquisa na época era de analisar a aprendizagem como fenômeno sócio-histórico para o qual a linguagem era fundamental. Se a questão da aprendizagem estava vinculada à informação, me parecia que algo de errado acontecia nas interações entre o professor e o aluno que justificasse a não aprendizagem e, sendo a linguagem o veículo desta interação e uma atividade humana de cunho eminentemente social, produzida por um sujeito concreto enraizado em uma realidade sócio-histórica (BAKHTIN,1999), era necessário investigar a aprendizagem a partir deste elemento.

Ao estudar o tema, deparei-me com muita dificuldade. Ao tentar compreender o que era aprender a partir de A árvore do conhecimento, de Maturana & Varela (2001) precisei ler e reler muitas e muitas vezes o livro, buscando dar significado aos conceitos ali existentes. Sentia-me por vezes burra. Afinal a obra estava em plena efervescência e era citada tantas e tantas vezes, e eu não conseguia compreender os conceitos-chave. Ampliei as leituras e comecei a perceber que havia uma enorme contradição entre os autores que eram citados conjuntamente sobre conhecimento. Explicitamente Maturana e Varela (2001) entram em contradição com Morin (2002) e com Capra (1995), autores utilizados em conjunto. Busquei na filosofia o que seria aprender e percebi que ao longo da história existiram autores que acreditavam que aprender era buscar uma representação do mundo, a mais perfeita possível, apreendida através de nossos sentidos. Outros acreditavam que aprender era subjetivar o mundo vivido, ou seja, conferir a uma realidade exterior apreendida um toque de nossa personalidade. Em Maturana e Varela não se tratava de nada disso. Joguei-me ao desafio de não abandonar sua obra e buscar o significado deste conhecimento. Realizei outras leituras de Maturana (1998, 2002), participei de duas palestras e um curso com o autor nos quais pude perceber que realmente para ele, conhecer não poderia ser representar o mundo já que não há mundo independente do sujeito, não há realidade. Morin (2002, p.145) por outro lado afirma que

o espírito humano não reflete o mundo, mas o traduz mediante todo um sistema neurocerebral em que os sentidos captam um certo número de estímulos, que são transformados em mensagens e códigos por meio das redes nervosas, e é o espírito-cérebro que produz aquilo que se denomina representações, noções e idéias pelas quais ele percebe e concebe o mundo externo. Nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções dele.

Ou seja, há um mundo lá fora a ser traduzido e esta tradução ocorre naquilo que chama de espírito-cérebro, enquanto que para Maturana & Varela (2001, p.22) conhecer é que faz surgir um mundo, sendo que *“Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer. O mundo não é anterior a nossa experiência. Construimos nosso conhecimento do mundo e o mundo constrói conhecimento a nosso respeito.”*, além de afirmar que o conhecimento está em nosso corpo como um todo, em cada célula, em cada parte de nós, e que, os modelos importados da computação, nos quais há entrada e saída de informações computadas por um cérebro, geraram atraso e retrocesso em nossa compreensão do conhecimento.

Durante algum tempo tentei resolver esta contradição para mim mesma. Afinal em qual corrente me filiar? Em nenhum momento acreditei que pudesse descobrir que uma ou outra fosse a teoria verdadeira, mas precisava sentir que era de um ou outro jeito que as coisas ocorriam, para poder seguir em frente. Até que, num determinado momento, Maturana & Varela começaram a fazer para mim mais sentido. Somos sistemas estruturalmente fechados, ou seja, não há entrada de informação, mas há acoplamento entre nossa estrutura e outras que, ao ocorrerem, provocam desestabilizações em nós, obrigando-nos à busca de um novo equilíbrio que apenas será construído com nossas próprias possibilidades. Esta compreensão possibilitava entender porque quando fornecemos informações a tantas pessoas, cada qual compreende algo diferente, afinal compreendemos com nossa estrutura, aprendemos com nossa estrutura e vivenciamos as situações com nossa estrutura. Além disso, reafirmava a necessidade de ensinar ser mais que informar teorias, reafirmava a idéia de que ensinar precisa estar ligado a vivenciar, a provocar desequilíbrio no outro, a estar constantemente buscando formas de gerar necessidade de transformação. Segundo a matriz biológica do conhecimento, fundada por Maturana, há duas formas de adentrar o círculo do conhecimento: a curiosidade e a dor.

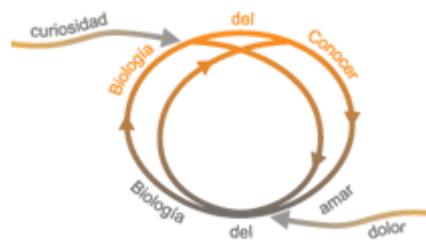


Figura – Logotipo da matriz biológica do conhecimento

Tudo isto para mim fazia muito sentido, ainda que em algum aspecto eu precisasse de um longo tempo vivenciando e observando o mundo utilizando estes conceitos para perceber que eles se aplicavam a muitos e muitos aspectos da vida e da sala de aula. Muitos poderiam pensar que se trata de um preciosismo conceitual, mas eu afirmo que não. A impregnação destes conceitos produz uma mudança em nossas pautas de atuação no mundo. Percebo que isto ocorreu ao próprio Maturana. No momento em que afirma que todo conhecimento é ação, ele próprio passou a difundir cursos experienciais da matriz biológica do conhecimento. Não faria sentido se ele dissesse isto e continuasse a dar palestras teóricas e acadêmicas, pois ele remete para a experiência o foco do conhecimento.

De muitas formas estes conceitos embasaram muitas de minhas intuições e reformularam tantos outros conceitos. Não queria fazer pesquisa que não incluísse os sujeitos como atores, acreditando que a experiência da pesquisa poderia ser um elemento potencial de transformação. Não queria produzir apenas palavras, mas um saber experiencial que unisse em mim mesma a pessoa, a professora a pesquisadora. Tudo isto fazia muito sentido agora.

O círculo se completou quando precisei fazer uma prática de pesquisa e tive a felicidade de me matricular na PP da professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que já havia me orientado durante o mestrado. Mas esta já é a continuação desta história...

## O percurso desta pesquisa

Como já mencionei, durante algum tempo realizei leituras, pesquisas buscando a construção de teorias que suportassem minhas experiências, minhas indagações frente à vida e, especialmente, frente aos alunos em situação de aprendizagem. E, durante muito tempo me senti frustrada com minha incapacidade de construí-las ou de encontrá-las por onde andei. Algumas teorias davam conta de muitas das situações, mas sempre havia um momento em que não eram suficientes para explicar, compreender ou auxiliar num determinado problema. Muitos de nós, professores-pesquisadores, seguem nesta busca. Eu, no entanto, numa destas andanças me encontrei com um grupo que através de uma Prática de Pesquisa proposta pela professora Dra. Maria Helena começava a estudar e pesquisar sobre Histórias de Vida e formação. A professora já tinha vasta experiência na construção de histórias de renomados educadores e agora propunha-se a iniciar um grupo que se aprofundasse neste outro veio das Histórias de Vida, o da formação. Eram poucos os colegas que já tinham alguma experiência com a metodologia, a maioria estava iniciando o caminho.

Confesso que no início tinha dificuldade de compreender, com minha mente tão estreitada pela constante busca de verdade única, como uma metodologia que contemplava tantas singularidades poderia auxiliar na compreensão de grupos maiores. Portanto, para compreender a contribuição que este método pode trazer para o avanço do conhecimento e da formação de professores, foi preciso superar a epistemologia clássica, conforme Ferrarotti (1988) nos fala no trecho a seguir:

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (p.29)

Durante dois semestres estudamos Pesquisa-formação neste grupo. A professora orientava as leituras, propunha debates e coordenava o trabalho de estudo. Lemos alguns livros e nos dispusemos a experienciar a metodologia de Pesquisa-formação proposta por Josso (1988, 2004). Esta metodologia é um veio

das Histórias de Vida na qual o foco não está em escrever a história de alguém, mas de narrar-se no interior de um grupo buscando o caminho de si mesmo. De acordo com a metodologia estudada, deve-se constituir um grupo e trabalhar-se com a narrativa oral e escrita da história de vida de cada um dos participantes do grupo. Sendo o objetivo, compreender os processos de aprendizagem e formação, o enfoque foi perceber como cada qual formou-se professor ao longo de sua vida, percebendo que o que um sujeito é enquanto professor é parcialmente porque ele o é em sua carreira, em sua vida religiosa, em sua vida pessoal. Estes e outros pressupostos de uma pesquisa narrativa são importantes e estão sempre por trás do trabalho de produção de conhecimentos desta pesquisa. (CLANDININ & CONNELLY, 2004)

Durante estes semestres este grupo buscou praticar e estudar a metodologia, com o intuito de ampliar compreensões que permitissem a análise mais aprofundada desta. O grupo modificou-se um pouco a cada semestre, mas alguns alunos e a professora permaneceram imbuidos daquele objetivo inicial. O grupo era constituído de alunos mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação em educação. Realizamos a leitura, complementação e discussão de nossos memoriais de formação. O objetivo era ler os memoriais apresentados para o processo seletivo (ou escritos para a disciplina), narrar as vivências que porventura não estivessem contempladas nestes memórias, discutir com os colegas e reescrever os memoriais a partir dos diálogos travados nas tardes-formação. A cada tarde a história de uma pessoa era contada por ela e logo após tínhamos diálogos que permitiam a resignificação, a reflexão, a percepção de novos registros que não aqueles privilegiados pela pessoa que se narrava. Estes diálogos eram integralmente gravados e disponibilizados a todos do grupo. As vivências narradas passam a se caracterizar como uma experiência, segundo a referida autora, a partir do momento em que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido por nós. Ou seja, viver simplesmente não traz experiência, mas pensar sobre o vivido, sim.

O trabalho de analisar transversalmente os diálogos, não faz necessariamente parte da metodologia. Num sentido estrito, narrar, escrever, dialogar, analisar e aprender no grupo por si só pode encerrar o trabalho. No entanto, buscando aprofundar a abstração sobre aquilo que fora tratado durante estes diálogos e com o consentimento do grupo e da coordenadora deste grupo, eu

me propus a transcrever estes doze diálogos e a realizar a análise dos mesmos para ampliar a compreensão de como nos tornamos os professores que somos e, ainda, pensando em como o trabalho de contar e ouvir histórias de vida de professores pode ser um trabalho de formação.

Num primeiro momento tinha a intenção de aplicar uma análise de conteúdo ou textual (MORAES & GALIAZZI, 2007). No entanto, após tentar começar a unitarizar os diálogos tive de retroceder porque não fui capaz de dar sentido àquilo que estava recortado. Durante vários meses tentei encontrar uma forma sistemática de analisar as informações. Foi então que percebi que esta busca, esta impregnação advinda da transcrição dos memoriais, de leituras e releituras do material, seguiam realizando um trabalho de formação em mim mesma. E disto retiro uma das dimensões que passam a fazer sentido para mim: **ler e ouvir a vida de outros evoca em mim reflexões acerca de minha própria história, podendo ser um dispositivo formativo.** A outra dimensão que parece muito clara na fala de praticamente todos os participantes do grupo é que **evocamos em nossas lembranças a imagem de pessoas que foram para nós professores<sup>21</sup> que servem de base ao professor ou professora em que nos tornamos.**

Durante este processo, quando me ocorria uma abstração sobre o que estava sendo dito, eu acrescia como unidade de significado criada por mim, conforme Moraes e Galizazzi (2007) indicam. Portanto, ao final deste processo, o material constituía-se de uma transcrição literal das doze tardes-memória e a cada tarde havia apontamentos do que aquela leitura havia suscitado em mim. Este material, com quase duzentos e cinquenta páginas, é a base da descrição que realizei no capítulo dois.

Pensando em como fui realizando a análise para chegar a estas conclusões percebo que o método de análise foi o de impregnar-me do material e de buscar qual o significado daquelas histórias para mim e o que na experiência de mergulhar nelas, de experienciar suas leituras, parecia mais impactante para a questão de como aprendemos. Tentei na descrição mostrar como estas conclusões foram se construindo no processo de ler e escutar as narrativas. Por isso, busquei seguir uma ordem cronológica lá, para que se possa perceber que algumas histórias foram influenciando as próximas.

---

<sup>21</sup> Em muitos casos estes “professores” evocados eram mãe, irmãos, pessoas com quem se aprendeu ao longo da vida, não necessariamente na escola.

Neste entremeio, meio narrado, meio poético e ficcional é que pretendo escrever ciência, a tese. A história de vida dos sujeitos apresenta diferentes registros que parecem influenciar na definição das pessoas e profissionais que hoje são, sendo as diferentes experiências formais e informais responsáveis por nos formar professores e professoras, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um. Minha tese é a de que o experienciar o encontro, a escuta da história do outro promove uma formação significativa para o professor. Esta forma de texto e de discutir ciência é a forma que ora encontro de dar o meu matiz à descrição deste trabalho.

O que busco nesta tese é justificar que o trabalho sobre as individualidades poderá trazer uma formação diferenciada, capaz de atuar como elemento formativo e transformador de práticas pedagógicas que vêm se apoiando na inevitabilidade de um fazer que acaba por se esvaziar de sujeito, de desejo e de emoção.

O trabalho de pesquisa-formação demonstra ser uma alternativa formativa possível de ser trabalhada em sala de aula, e que traz, junto a si, a **possibilidade** de unir o sujeito ao professor, permitindo aliar àqueles registros, que cada um considera mais importantes em sua vida, a reflexão, a inteligência, o estudo, a busca de uma ampliação em seu desenvolvimento. Espaço de formação que se dá na experiência de estar sendo, estar refletindo, estar vivendo sobre o seu próprio ser.

Por se tratar de um trabalho de pesquisa-formação, há objetivos mais ligados à pesquisa e outros mais ligados à formação. Por isto, a seguir apresento a tese e, em separado, as questões relativas à pesquisa, à formação e os objetivos de pesquisa e de formação.

## **Tese**

A metodologia de pesquisa-formação é capaz de possibilitar uma formação significativa de professores, sendo a dimensão da escuta importante elemento que permite a experienciação da alteridade e a ampliação dos registros pensados pelo sujeito que narra através da ótica do grupo. Além disso, a escuta da história do outro

remete a um jogar-se a um inusitado, a um espaço-tempo não vivenciado, permitindo uma projeção e uma produção de si para além do inevitável.

### **Questões norteadoras da pesquisa**

Como o trabalho de pesquisa-formação possibilita a formação do professor?  
Como os professores relatam, em suas Histórias de Vida, terem aprendido a ser professor?

### **Questões norteadoras da formação**

Como eu me tornei o professor que hoje eu sou?  
Como eu aprendo?

### **Objetivos investigativos e formativos**

- Compreender a formação realizada através da narrativa de si e da escuta do outro;
- Compreender as aprendizagens reconhecidas como importantes para a formação do professor e narradas na História de Vida;
- Instigar a autoformação dos professores com vistas a uma busca de desenvolvimento intencional ao longo da vida;
- Desenvolver a habilidade de escuta e promover a experiência de alteridade dos professores em formação.

Passados estes dois semestres de trabalho na PUC-RS eu começo a pensar que talvez seja impossível a realização do que estava estudando em meu ambiente de trabalho. Decidida a não acumular imobilismos e frustrações, escrevi um projeto de formação de professores, utilizando pesquisa-formação, e apresentei ao diretor da instituição. Foi pedido que eu apresentasse para a diretora da Unidade Pelotas. Depois, ao Coordenador do Programa de Formação Pedagógica. Depois ao Coordenador de Pós-graduação e Pesquisa, depois ao único grupo de pesquisa em Educação da Instituição.

Depois de algumas andanças, de argumentar o quanto poderia ser útil pensar num programa de formação continuada para os docentes do próprio CEFET-RS e o quanto poderíamos auxiliar a rede pública de ensino da cidade ofertando formações em serviço, o que resultou foi um convite para discutir um MINTER<sup>22</sup> e, logo após, uma indicação de que eu tomasse a iniciativa de chamar outros colegas para discutir a concepção de um pós-graduação em Educação.

Durante o ano de dois mil e sete participei deste grupo, o qual foi bastante acolhedor, e um seminário de pesquisa-formação foi incluído no currículo da futura especialização em Educação pensada, sob o título de Oficina de Experiência e Vida. Por que oficina? Porque, segundo Corcione (2009)

Não se aprende somente com a cabeça, mas com o corpo todo. É por isso que, numa oficina, são trabalhadas distintas dimensões do ser humano: o sentir, o pensar, o agir. Intuição e razão, gesto e palavra intervêm e encontram uma nova síntese. O produto que daí é gerado tem um valor e significado particulares, exatamente porque é fruto de um processo pluridimensional. Uma oficina, digna desse nome, coloca o desafio de um modo de trabalhar que se opõe ao tradicional. Para quem se acostumou a receber tudo pronto, a liberdade de criar pode ser assustadora. Mas o componente PRAZER, sempre presente no trabalho de oficina, favorece um clima de autoconfiança que faz superar o eventual medo de exercer a liberdade. (p.1)

No início de dois mil e oito a especialização foi aprovada, e em abril o curso começou. Devido ao atraso no início do ano letivo deste curso e dentro da perspectiva de que queríamos um curso que iniciasse e terminasse em um mesmo ano, a carga horária de dezoito horas da oficina foi concentrada em dois sábados de

---

<sup>22</sup> Mestrado Interinstitucional em Educação que estava sendo pensado em conjunto com a Faculdade de Educação da UFPEL.

nove horas-aula cada. O que fez com que precisasse imaginar estratégias para dar conta da atividade no tempo previsto. Conforme descrevi no capítulo um, foi uma tarefa de superar a ansiedade e abrir-se ao novo.

Além disso, o trabalho neste grupo acabou me abrindo novas possibilidades, já no meio de dois mil e oito, surge o convite para participar como docente da nova turma do Programa de Formação de Formadores. Este curso é inteiramente estruturado por temas e logo no início há o tema História de Vida.

Ao longo da pesquisa, percebi que seria importante me centrar nos desafios que surgem para que se realizem grupos de pesquisa-formação, ampliando a discussão acerca da necessidade de metodologias não modelares.

Busquei detalhar minhas apreensões e o planejamento que fiz para realizar a tarefa de coordenar estes dois grupos. Durante o tempo em que coordenei e planejei as atividades procedi ao registro em espécie de diário, o qual transcrevo algumas partes para a descrição do capítulo um. Também escrevi alguns artigos (BARREIRO, 2008a, 2008b, 2008c)(HOUSSEIN et al, 2008) com o intuito de partilhar os conhecimentos que vinham sendo construídos e poder aprender com as interlocuções decorrentes das falas nos eventos. *Tal como o ar, a terra e a água, se o conhecimento é, mais do que uma conquista de poucos, um bem de todos e para todos, então ele deve ser objeto de toda a partilha possível.* (Brandão, 2009, p.13)

Durante a escrita da proposta de tese, e a reescrita de meu memorial para constar da mesma, escrevi vários poemas, crônicas, busquei músicas, ou seja, este processo de pensar a mim mesma e a tese, ampliou a linguagem, ou o uso feito da linguagem, para falar sobre meus sentimentos e reflexões. Vários destes escritos passaram a fazer parte de minha narrativa.

Intenciono, com todas estas descrições e abordagens, promover um pouco da experiência de se autoformar através da escuta da história do outro, no leitor deste relatório.

A seguir, passo a desenvolver brevemente duas dimensões teóricas<sup>23</sup>, uma em cada capítulo, que foram sendo construídas a partir das experiências descritas. A dimensão *Contar e com-partilhar, narrar e escutar*, na qual sustento que cada par de elementos se complementa potencializando o papel formativo um do outro. E no

---

<sup>23</sup> Utilizo aqui o termo dimensão por entender que os dois aspectos, por mim salientados, erguem-se como dois planos que perpassam o todo, sustentando-o. São estes dois planos que auxiliam na sustentação desta tese.

capítulo seis, com a dimensão *O professor em formação: este ser não é vazio*, defendo a importância de trabalharmos com a re-significação das experiências de aprendizagem anteriores dos professores, já que estas servem como lembranças referências em suas atuações docentes.



## 5 CONTAR E COM-PARTILHAR, NARRAR E ESCUTAR

Quando contamos nossa história falamos de nós mesmos. Quando conto, partilho-com o outro minha experiência. Com-partilho. Quando compartilho narrativas, escuto histórias. Minhas e de outros.

Pude perceber ao analisar as gravações dos diálogos travados sobre as narrativas dos sujeitos, e mais tarde ao participar dos outros dois grupos que coordenei, que parece que ao escutar o outro imediatamente reportamo-nos a nós mesmos e não somente ao outro como poderia se imaginar.

Durante os diálogos, quando um sujeito falava de uma experiência que tinha tido, de um fato marcante em sua vida, em grande parte das vezes se sucedia a esta exposição, a exposição de alguém no sentido de dizer que vivera algo semelhante, ou de dizer que vivera algo diverso numa circunstância semelhante. Isto acontece tantas e tantas vezes que desperta para o fato de que parece que ao escutar o outro não pensamos sobre ele, ou interpretamos sua vida, ou mesmo realizamos juízos sobre suas atitudes<sup>24</sup>, mas que esta escuta nos remete para nossa própria vida, nossa própria experiência. Não olho o outro, vivo o que sua narrativa provoca em mim.

Disto depreende-se que, em primeiro lugar, a escuta possa ser tão formativa quanto a própria narrativa, já que exerce também um papel de estímulo à reflexão, acrescida ainda do fato de que pode nos despertar para aspectos que não salientaríamos espontaneamente sobre nossa vida.

Em segundo lugar, este espaço formativo parece ter sido tão intensamente assumido que a narração e a escuta ultrapassaram o simples cunho intelectual, ou cognitivo, atingindo um verdadeiro status de experiência formativa, pois parece ter havido envolvimento, entrega por parte dos sujeitos.

Em terceiro lugar, a total ausência de experiências semelhantes pode dificultar a criação de espaços compreensivos, espaços de intersubjetividade, neste caso exigindo um esforço não mais vivencial, mas intelectual ou ficcional para criar uma compreensão entre os sujeitos.

---

<sup>24</sup> O juízo do outro é apontado pelos sujeitos como um dos elementos que constrange uma narrativa mais livre.

O objetivo da pesquisa-formação passa a ser não só narrar-se, mas com igual importância, aparece o ouvir o outro através de si. Num primeiro plano, porque isto exerce um papel de auto-conhecimento a partir dos registros por outros selecionados, expandindo o nível reflexivo. No entanto, Oliveira (2006, p.55) ressalta um importante aspecto do trabalho: *“Ao trabalharmos com narrativas na educação e nos processos formativos de professores, não intencionamos produzir terapias individuais e coletivas, mesmo sabendo que elas são acionadas (dispositivos terapêuticos).”*

O que ocorre neste trabalho, prossegue a autora, é que *“aproximamo-nos dos imaginários, das representações, conhecendo, assim, um pouco de como chegamos a ser o que somos e, ainda, quais os acontecimentos que nos produziram e nos fizeram ser as pessoas que hoje somos.”*

Num segundo plano, especialmente na profissão professor, aprender a exercer a atitude de escuta, buscando uma postura acolhedora, compreensiva parece fundamental. Escutar significa dar espaço ao outro.

Se esperamos que os alunos construam conhecimentos precisamos dar espaço a eles, escutar suas hipóteses, dar espaço de liberdade para o acerto e para o erro. Permitir que o outro apareça como legítimo outro, regido por sua lógica, seus registros, conforme dito por Freire (1978), como também por Maturana (1998)<sup>25</sup> para, a partir daí, promover espaços de crescimento, em que a problematização, o questionamento e o compartilhamento são os elementos capazes de promover uma significativa construção de conhecimentos a partir de si.

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. (LAPLANTINE, 1988, p.21)

O autor prossegue afirmando que *“o conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.”*

---

<sup>25</sup> Ambos sustentam a mesma idéia a partir de bases diferentes. Freire constrói isto a partir de uma argumentação sócio-política, enquanto Maturana constrói a idéia a partir da biologia das espécies e de seus estudos sobre aprendizagem.

Durante as oficinas trabalhamos com reflexões sobre questões, tais como dom, nato, natural. O argumento de que a escuta atenta, a fala contida ou expressa, o acolhimento não são atitudes naturais, mas aprendidas, que podem ser desenvolvidas em espaços formativos, sustentou que, em determinados momentos, eu propusesse exercícios específicos com tempos de fala e escuta, e que eles se espiassem para que pudessem perceber sua angústia/satisfação de falar/calar/ouvir, expressar/silenciar. Conforme Laplantine (1988, p.21) *“começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar.”*

Neste sentido, as oficinas propiciaram a experiência de alteridade, fundamental para o professor, já que é parte integrante da profissão docente. Mas o que é alteridade? Nas palavras de Frei Beto

é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele. Toda a estrutura do ensino no Brasil, criticada pelo professor Paulo Freire, é fundada nessa concepção. O professor ensina e o aluno aprende. É evidente que nós sabemos algumas coisas e, aqueles que não foram à escola, sabem outras tantas, e graças a essa complementação vivemos em sociedade. (2009)

O autor prossegue afirmando que *“isso supõe a via mais curta da comunicação humana, que é o diálogo e a capacidade de entender o outro a partir da sua experiência de vida e da sua interioridade.”* (2009)

Experienciar a escuta das narrativas possibilita o auto-conhecimento, a alteridade e também pode possibilitar a reinvenção de si. Conforme Moehlecke & Fonseca (2008, p.5) *“Podemos refletir que, na vida, o ser experimenta compor novas personagens ao longo de suas histórias. E, assim como no teatro, o vivo pode realizar muitos ensaios, na tentativa de romper os limites do corpo e agenciar outras maneiras de existir.”* Escutar a vida do outro, suas experiências e os sentidos a elas conferidos, permite o ensaio de nós em situações inusitadas. As autoras prosseguem afirmando que *“Aos poucos, é possível compor um novo enredo, conforme os limites e as possibilidades de superação.”* Estes limites e possibilidades não são pré-dados e permanentes, mas encontram-se continuamente se modificando à medida que são mais e mais explorados. *“Nesse sentido, a*

*personagem formada é apenas uma conseqüência, um produto final de toda a experimentação. E isso pode ser alterado a qualquer momento.”*

O espetáculo é apenas o resultado de um longo trabalho de ensaios, criação de personagens e estudos do elenco e da direção. A forma final é somente o efeito, já que os gestos testados, as poses experimentadas, ou as falas pensadas fizeram parte de um movimento intenso de fabulação. (MOEHLECKE & FONSECA, 2008, p.5)

O espetáculo, assim como a vida, as oficinas e nossas aulas. São apenas o resultado de um longo trabalho de ensaios. Este resultado por muitas vezes oculta o complexo processo, conferindo-lhe o ar (equivocado) de produto estanque. As oficinas permitem espiar também este processo de desenvolvimento profissional.

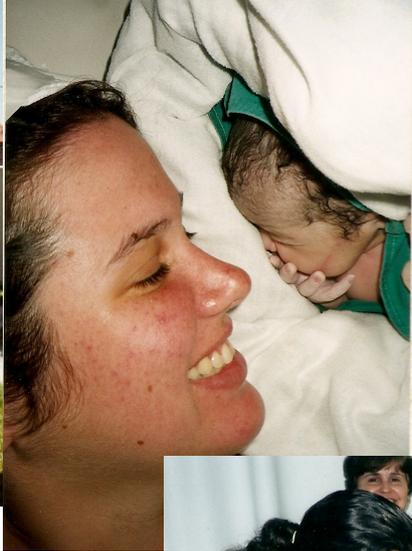
As autoras prosseguem ainda argumentando neste sentido que “(...)o indivíduo é somente o resultado, o contorno provisório, tal qual uma fase de todo um movimento de individuação da vida e de suas aventuras. Portanto, podemos conceber o mundo enquanto processo, e não somente como uma forma acabada.”

A condição de ser em permanente transformação, de ser que aprende ao longo de todas as experiências da vida é a própria potência deste ser: “Uma personagem criada, ou um ser individuado, não traz a garantia de permanência, porém implica a potência da instabilidade, numa composição de forças diversas em movimento de expansão.” (MOEHLECKE & FONSECA, 2008, p.5)

Escutar as histórias, experienciar as histórias pode permitir ficcionar sobre si mesmo, projetando para um futuro um si diferenciado. Este elemento, penso, que seja o argumento central do papel emancipatório das histórias de vida. Para além de um conhecimento de si que imobiliza ou estatiza uma identidade, um espaço de projeção de um futuro pensado, refletido que expande a potência de cada um no mundo.

Neste sentido, “o corpo em cena, ou o ser na vida, pode se deliciar com seus desdobramentos e deslizos, quando ele vive a potência da experimentação.” (MOEHLECKE & FONSECA, 2008, p.5) E, o professor pode ao se inventar de novos jeitos, compor novas resoluções de si e pode sentir, na pele, a vida no seu movimento de expansão. Então, “viver implica, pois, a chance de acessar, a todo o instante, um reservatório de novos possíveis.

É sobre a impossibilidade da colonização do outro, deste preenchimento do outro como se nada possuísse ao entrar em sala de aula que tratarei no próximo capítulo, enquanto dimensão que emerge desta pesquisa.



## 6 O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: ESTE SER NÃO É VAZIO

Primeiro dia de faculdade... Lá estão os alunos, sentados, quietos, esperando que um mestre “despeje-lhes” todo aquele conhecimento que eles não possuem. Passam-se os anos, diversos mestres entram e saem das salas de aulas e um belo dia aquele licenciando vai realizar a sua prática como professor. De repente, ao entrar agora em *sua* (ainda que momentaneamente) sala de aula, um pânico lhe invade e só consegue pensar, quase que num automatismo, na sala de aula de sua infância. Sem que se dê conta, acaba entrando no mundo do “ser professor” amparado, não pelos seus quatro anos de faculdade, mas pelas mãos de seus mestres de infância.

Não é raro ouvirmos esta historinha de professores que pensaram produzir conhecimentos inovadores com seus alunos e ficaram perplexos ao ver que suas práticas em estágio não conseguiam romper com modelos epistemológicos de sua infância. Alícia Fernandes, José Pacheco, entre outros relatam, de alguma forma<sup>26</sup>, práticas de professores que demonstram ser adquiridas durante a infância e não extamente durante sua formação profissional.

Através de diversas narrativas pude perceber a importância do modelo dos primeiros professores destes sujeitos. Fossem o professor, a mãe ou a irmã, aquelas pessoas que os ensinaram a ler, a escrever, a pintar, ensinaram também como ensinar.

Ao ouvir isto nas narrativas comecei a pensar se analogamente não poderíamos referir as próprias experiências de aprendizagem ao longo da vida como uma espécie de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2002)? O que quero dizer é que o professor normalmente acredita que antes de entrar em sala de aula, o licenciando não tem experiência. No entanto, este estudante tem a experiência enquanto aluno que experienciou a docência de outros e que, ao longo de sua vida, introjetou modelos. Este modelos embasam inconscientemente o modelo do que é ser professor.

---

<sup>26</sup> Falas proferidas na PUC-RS no ano de 2006, por ocasião do Congresso Internacional de Educação.

Durante uma de nossas tardes, um colega que entrara no mestrado sem experiência de ministrar aulas trouxe à tona justamente este assunto. Ele foi perguntado se não sentia falta de ter a prática docente antes de ingressar num grau mais elevado de estudos, o da pesquisa. Este colega disse que não tendo experiência docente utilizava-se de seus mestres como modelos para refletir acerca de muitos dos temas propostos. Este diálogo revelou a mim que nele isto encontrava-se num plano consciente, e que, talvez, naqueles que ministram aulas cotidianamente estes modelos estivessem ocultos. Retornei às gravações das narrativas e sistematicamente pude perceber a referência a aspectos de antigos professores, especialmente, os da infância.

Comecei a refletir e juntar os pedaços de falas de congressos, livros lidos, e relatos sobre as dificuldades do tão desejado câmbio epistemológico e comecei a pensar que talvez um dos problemas seja a existência de um senso comum, neste caso os modelos experienciados, que comportem-se como obstáculos, que se ignorados tornam qualquer mudança mais complicada. Estes obstáculos podem ser encarados através do auto-conhecimento.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, “encarar” o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004).

As biografias permitem o acesso aos fundamentos, às coerências primárias que nos levam a ser e a agir de uma determinada maneira. Mexer com estas biografias é possibilitar uma revisão sobre os fundamentos de cada um. Portanto, dentro daquele discurso já bastante veiculado, há uma importante verdade, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sabendo que, ao contrário do que se pode pensar o aluno, professor em formação, tem sim conhecimentos prévios sobre o que é ensinar. E, mais, partir não apenas dos conhecimentos prévios dos alunos, mas

anexar a esta frase que tornou-se máxima na educação nos últimos anos, a experiência. Então, partir dos conhecimentos, experiências e contexto do aluno para, a partir daí, construir conhecimentos sobre o que é ensinar com os alunos-futuros professores.

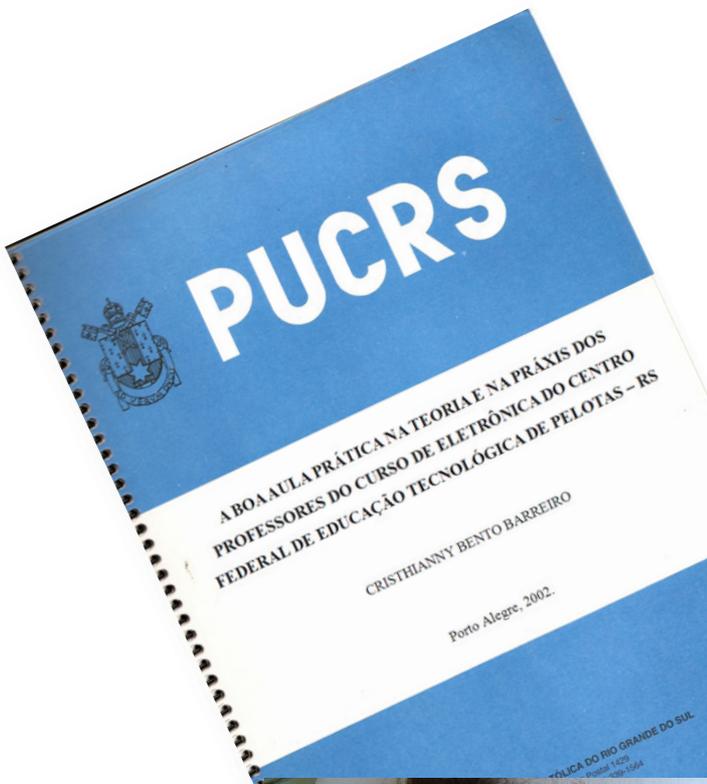
Como seres senhores de gestos reflexivos e não apenas reflexos, somos mais imprevisíveis do que eles. E onde há liberdade e imprevisão, bem sabemos que há acontecimentos e, logo, há história, histórias, estórias. A vida cotidiana e o fio de sentidos dados a ela e ao que ela tece através de nós. A importância hoje em dia dada às histórias de vida bem revela a descoberta de que “toda a antropologia é uma biografia”, como costumam dizer, há muito tempo, alguns antropólogos. (BRANDÃO, 2009, p.13)

Segue ainda Brandão sobre a questão autobiográfica e o porquê da vida ser foco de relatórios científicos,

Uma auto ou uma alter-biografia, ou a interação entre as duas. Vidas que ao se revelarem em sua preciosa personalidade, criam cenários de transparência na compreensão mais profunda e mais humanamente inteligível de grupos humanos, de identidades sociais, de modos e escolhas de modos de vida, de *ethos* de um povo, de uma gente, de uma etnia. Vidas que são, em um número crescente de investigações, as vidas de estudantes e as de professoras, contadas em inúmeros novos artigos e teses.

É importante ainda salientar que se é através de nossas experiências que formamos nosso repertório de ações, é imprescindível pensar a formação de professores objetivando propiciar uma diversidade de experiências que rompam com a lógica transmissiva e conteudista. Ou seja, pensar não apenas o currículo, mas a metodologia a ser desenvolvida nos cursos de formação, pois a forma parece carregar consigo o conteúdo.

A seguir, realizo algumas considerações provisórias-finais, um alinhavo que retoma tudo aquilo que foi sendo dito para dar uma forma ao conhecimento construído e um balanço do que a tese, do que a experiência de produzir a tese, de participar dos grupos, deixa em mim. Um conhecimento autobiográfico.



### O Erro na Aula Prática: Um estudo baseado na visão de erro que o professor

**O Problema**  
O erro cometido no processo construtivo...

**Conclusão**  
Parece haver pouca preocupação com o erro cometido. Em relação ao processo construtivo, a maioria dos erros cometidos...

**Por uma prática motivadora: O desenvolvimento do aprender a aprender no ensino de Engenharia**

**SEPARAÇÕES E POSSÍVEL SUPERAR-LAS? UM OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA SALA DE AULA**

**METODOLOGIA DE PESQUISA E DE ANÁLISE DE INFORMAÇÕES: O USO DE ANÁLISE TEXTUAL QUALITATIVA EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO**

**UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DO PRINCÍPIO DO EDUCAR PELA PESQUISA ATRAVÉS DE MÚLTIPLAS ATIVIDADES COM SUPORTE DE INTERNET: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**PENÉDENCIA EM EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA E DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NA ATUALIDADE A PARTIR DE TRABALHOS PUBLICADOS NA AMER 2005**

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A VIDA COMO CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BARREIRO, Cristhianny Bento - CEFET-RS/PUC-RS - [cbarreiro@cefet.rs.br](mailto:cbarreiro@cefet.rs.br)**

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A VIDA COMO CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BARREIRO, Cristhianny Bento - CEFET-RS/PUC-RS - [cbarreiro@cefet.rs.br](mailto:cbarreiro@cefet.rs.br)**

**A VIDA COMO EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL. REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO**

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A VIDA COMO CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BARREIRO, Cristhianny Bento - CEFET-RS/PUC-RS - [cbarreiro@cefet.rs.br](mailto:cbarreiro@cefet.rs.br)**

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A VIDA COMO CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BARREIRO, Cristhianny Bento - CEFET-RS/PUC-RS - [cbarreiro@cefet.rs.br](mailto:cbarreiro@cefet.rs.br)**

**INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A VIDA COMO CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BARREIRO, Cristhianny Bento - CEFET-RS/PUC-RS - [cbarreiro@cefet.rs.br](mailto:cbarreiro@cefet.rs.br)**

## INVESTIGAÇÃO PESQUISANDO A VIDA COMO APRENDIZADO

**Cristhianny Barreiro**  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande

## 7 ALINHAVANDO ALGUMAS CONCLUSÕES (PROVISÓRIAS)

### *Incompatibilidade*

E bate louco, bate criminosamente  
 O coração mais do que a mente, bate o pé mais do que o corpo poderia  
 E se você mentalizasse na folia  
 Sabe lá se não seria a solução prá de manhã pensar melhor  
 E caso fosse a incompatibilidade entre o corpo e consciência  
 Iria desaparecer, você não vê  
 Como o corpo preparado pode ser iluminado  
 Como a luz de uma fogueira que precisa se manter  
 E atingido pela plena consciência  
 De que o corpo em decadência faz a tua consciência esmorecer  
 Pelos poros elimina-se o que o corpo não precisa  
 E não precisa pra pensar e abdicar esse prazer  
 Se você dançar a noite inteira não significa dar bobeira  
 De manhã se alienar ou esquecer  
 É a busca do supremo equilíbrio, num processo inteligente sua mente  
 clarear sem perceber

(Oswaldo Montenegro)

Durante muitos anos a escrita e a música foram, em minha vida, muito importantes. Escrevia diários, contos infantis e poemas. Tocava um pouco de violão e, nas notas de muitas canções, percebia reverberar meus sentimentos.

A escrita e a música não eram expressão de beleza ou de arte, mas outras linguagens através das quais era possível conhecer a mim e ao mundo.

Sempre fui muito tímida e guardava mais estes escritos para mim. Quando mostrava para alguém, me sentia sem roupa. Ainda que metaforicamente, minhas histórias e poesias me despiam da máscara do socialmente aceito e moralmente correto.

Assim, que algumas vezes meus escritos eram lidos, sem meu consentimento, e eu julgada e castigada. Aprendi então a coibir outras formas de expressão que não as formais, científicas, morais e desejadas.

Além disso, num determinado ponto de minha vida me encontro com colegas conhecedores de arte, literatura e que julgam aquilo que escrevo piegas e medíocre.

Passado isto, e já na idade adulta em que os sonhos, os sentimentos e estas outras linguagens pareciam não ter mais espaço, eu queimei tudo o que tinha produzido. E por vários anos escrevi artigos, explicações, descrições funcionais.

Então, durante a escrita da tese, comecei a sentir e a pensar sobre tantos elementos ao mesmo tempo e a não conseguir traduzir isto em conceitos científicos que por muitas vezes precisei escrever. Escritas íntimas, crônicas, busca de músicas para escutar.

E, hoje, me dei conta de que, primeiro, estava a retomar algumas dimensões abandonadas por mim tempos atrás. Segundo, estava trilhando um caminho parecido com o que Josso (2004) relata ter trilhado na construção de sua tese. Ela conta que produziu uma defesa e uma mostra de pintura no mesmo horário. A busca de si ativou outras dimensões do conhecimento que não apenas as formais, descritas no interior da gramática.

O corpo em atuação, ou o ser no mundo, pode se aventurar em novas instabilidades, ao apostar num movimento caótico de abertura de sentidos ou, inclusive, da busca de um não-sentido, de algo para além da linguagem e da explicação, tal qual uma intensidade sem começo nem fim. (MOEHLECKE & FONSECA, 2008, p.488)

Fiquei pensando sobre a importância da autoformação, seja através de oficinas de pesquisa-formação, ou de qualquer outro meio, e me pareceu que o resgate e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão deixadas, por muitos de nós, na infância ou juventude, pode auxiliar a criação de repertórios de experiências que desenvolvam outras formas de ensinar e de aprender.

Neste sentido, a pesquisa-formação, os jogos teatrais (ZANELLA; 2008), a oficina de escrita não são meras técnicas de ensino, mas são projetos auto-formativos em que os docentes se incluem, e ao se incluírem, estendem a seus alunos. O que quero dizer é que sua efetividade depende de não serem espaços em que se tem prescrições e atuações superficiais, sem uma experienciação profunda por parte do grupo.

Ao longo de todo este trabalho construí algumas conclusões<sup>27</sup>, já apresentadas no texto, com relação a formação de professores:

---

<sup>27</sup> Ainda que numa primeira vista este parágrafo possa tomar a conotação de prescrição, encaixado em toda a perspectiva de singularidade defendida ao longo do trabalho, gostaria que fosse visto como algumas abstrações sobre o campo de formação de professores

Primeiro, precisamos ultrapassar os campos dos discursos e retomar o campo da experiência. Segundo, precisamos proporcionar a experiência de repertórios variados de situações de ensino e aprendizagem nos cursos de formação. Terceiro, a constante reflexão sobre si pode ser a explicitadora de um projeto de formação próprio que dê sentido ao trabalho realizado. Quarto, o professor e os alunos são pessoas. E as pessoas tem múltiplas dimensões, conhecimentos, formas de expressão. Assim, a formação (e a sala de aula) precisaria ter múltiplas dimensões, conhecimentos, formas de expressão. Quinto, encontrar o prazer, a alegria de conhecer, aprender e produzir é uma tarefa essencial para o professor. O professor apaixonado por conhecer, ensina a paixão por conhecer e não apenas os conhecimentos.

O que somos é a elaboração narrativa da história de nossas vidas, de quem somos, relacionados ao que nos passa. Esta interpretação tem seu lugar em um constante movimento no qual nossa história se põe em relação significativa com outras histórias. O processo pelo qual ganhamos e modificamos a auto-consciência não se parece então com um processo de progressivo descobrimento ou um processo em que o verdadeiro eu iria ganhando progressivamente transparência. Minha identidade, quem eu sou, não é algo que progressivamente encontro, mas algo que fabrico, que invento e que construo no interior dos recursos semióticos dos quais disponho, do dicionário, das formas de composição que ouço e leio, da gramática, em suma do que aprendo e modifico dentro desta gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida. (LARROSA, 2004)

A metodologia de pesquisa-formação contribui muitíssimo com a ampliação do que Josso (2004) chama de atenção consciente, e o desenvolvimento desta característica é essencial ao educador. Schon (2000) nos fala do professor reflexivo e esta metodologia de pesquisa e de formação, a Pesquisa-formação, põe em prática o desenvolvimento de características importantes a uma prática diária reflexiva: a atenção consciente, o desenvolvimento da escuta, a criação de interpretações intersubjetivas. Para além de simples aquisição de informações, os cursos de formação de professores precisam focalizar os aspectos concernentes aos processos de aprendizagem e de conhecimento, conforme Josso (2004, p. 81)

(...) a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido. Em particular, as

dificuldades de reajuste epistemológicos e pragmáticos necessários para a nova aprendizagem, pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedentemente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial.

Neste mundo cercado de informações, de diversidade cultural, de inusitados, abrir-se ao acolhimento das constantes oportunidades de aprendizado, concebida como inerente à própria vida do ser humano, e porque não dizer do ser vivo, é uma questão evolutiva. Não apenas na acepção biológica, mas no sentido de que aprendendo podemos buscar conscientemente a criação de espaços de convivência harmoniosa e feliz. Estes aprendizados fazem parte daqueles que precisam estar também na sala de aula. Aprender não tem a ver com armazenar informações na cabeça que em nada nos modifica, mas em mudar, em transformar-se, transformando. Todo o conhecimento é ação, segundo Maturana & Varela (2001). E, a ação de narrar a si mesmo parece poder gerar conhecimentos que modifiquem o próprio curso da ação.

Conforme Larrosa (1995),

esta aventura conduz aonde não está previsto, a consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose. E esta metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Somente lendo (ou escutando), se pode tomar consciência de si mesmo. Somente escrevendo (ou falando), se pode fabricar a si mesmo. Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é ir sempre mais além de si mesmo. (p.216)

E a pesquisa-formação aparece como espaço de invenção de si, de apropriação dos rumos da própria educação, do que vale a pena ler, estudar, fazer. O professor e o aluno investigando a si e ao mundo em conjunto e conferindo significado ao conhecimento.

No começo deste trabalho afirmo que o professor é regido por modelos culturais introjetados ao longo de sua vida do que é ser professor e, acredito que o mesmo se dê com os estudantes, uma vez que a cultura trata de estabelecer papéis, obviamente dinâmicos, e influenciadores/influenciados por todos nós. Trata-se de ampliar a consciência acerca destas influências para buscar um crescimento crítico em nossos papéis sociais... Conforme Josso (2004, p. 62), "*Transformar a*

*vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez”.*

## **Um balanço final: a tese e eu**

Escrever sobre a experiência num grupo de pesquisa-formação é bastante desafiador, significa transformar em língua escrita aquilo que foi visto, ouvido, sentido e refletido ao longo de um espaço de tempo, neste caso, em torno de dois anos.

Quando comecei a fazer parte deste grupo não tinha qualquer proximidade com Histórias de Vida ou Pesquisa-formação. Tinha ingressado no doutorado com a proposta de utilizar uma metodologia que produzisse transformação em grupos ao longo dos trabalhos de pesquisa. Havia feito um estudo de caso em meu mestrado e queria poder ter aprofundado com o grupo de professores entrevistados suas concepções acerca de aprendizagem. Por isso, ingressei no programa pensando em fazer uma pesquisa-ação que pudesse promover a ampliação da consciência dos professores envolvidos e, possivelmente, câmbios epistemológicos.

Por necessitar cursar uma PP e de ter proximidade com a professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, minha antiga orientadora de mestrado, escolhi a prática de Pesquisa Narrativa. A professora havia iniciado no semestre anterior um movimento junto ao grupo, que até então se voltava para o veio Histórias de Vida de Destacados Educadores, de estudar o veio de Pesquisa-formação. Portanto, pude participar quase do início do trabalho do grupo. Começamos a ler sobre o método, e logo a professora propôs que iniciássemos o trabalho sobre os memoriais.

Durante, dois semestres, ao mesmo tempo que estudávamos teoricamente, praticávamos aquilo que entendíamos ser o método de Pesquisa-formação proposto por Josso (2004). Isto por si só já me tocou, afinal íamos experienciar aquilo que estávamos estudando e não apenas ler e teorizar sobre.

A cada tarde um de nós lia o memorial que havia escrito para a seleção de mestrado ou doutorado. Naquele momento já realizávamos a complementação que

achássemos necessária. Depois o grupo interagiu com nossa história, no sentido de ampliar a compreensão dos pontos que não haviam ficado claros, que poderiam ser mais refletidos, que tivéssemos curiosidade e assim por diante. Gravávamos a tarde-memorial e enviávamos para o grupo. A partir daí, cada um era convidado a reescrever seu memorial.

No início me perguntava, sem dar muito crédito ao método, em que medida isto poderia auxiliar na ampliação do conhecimento? Que relevância social este método, que para mim parecia tão confinado na subjetividade, poderia ter? E foi com este sentimento que participei, no início, deste grupo.

À medida em que mais e mais memoriais iam sendo lidos, e que paralelamente, líamos e relíamos obras que tratavam desta abordagem metodológica, outras perspectivas começaram a ser construídas por mim.

Em primeiro lugar, o trabalho era muito intenso. Evocava em mim o tempo todo, não apenas lembranças, mas reflexões acerca de minha vida. Percebia que não conseguia escutar simplesmente o outro, a escuta do outro provocava em mim mesma a escuta de mim. Assim, a cada tarde novas reflexões sobre mim se desencadeavam. O trabalho era, por vezes, muito difícil porque produzia muitos atravessamentos, que por vezes eram muito perturbadores. Através da rememoração das vivências difíceis, do sofrimento que a lembrança me provocava, da reflexão sobre as mesmas, percebi que pude me reconciliar com várias etapas da minha vida. Esta reconciliação permitiu-me sentir mais centrada, mais equilibrada para avançar na reflexão sobre outros aspectos, além de me fazer perceber que há sempre opção. A carreira de professora, de investigadora, precisa ser uma opção do docente. No momento em que ele percebe que de um jeito ou de outro optou por estar ali passa a investir em sua profissão e a não fazer dela um fator de insatisfação constante.

Além disso, começava a pensar que o potencial de compreensão, de interpretação intersubjetiva, de escuta sensível precisavam ser desenvolvidos nos educadores. Não são características naturais, pré-dadas a um curso de formação de professores. E assim como eu as estava desenvolvendo, acreditava que outros poderiam desenvolver através do método. Portanto, a primeira dimensão que fez sentido para mim foi a formativa.

A partir de um determinado momento comecei a me dar conta de que a questão anteriormente pensada por mim, a aprendizagem, estava ali presente o

tempo todo. Afinal, através da pesquisa-formação podíamos ter acesso aos modos de aprender de cada um, produzindo um conhecimento sobre a questão que auxiliasse a diferença de aprendizagem tão visível na contemporaneidade. E, além disso, esta diferença poderia ser trabalhada no sentido de desenvolver caminhos autônomos e individuais que levem cada um a ampliação de suas potencialidades. Neste momento, passo a enxergar o potencial investigativo deste trabalho.

Participar do grupo permitiu que eu unisse eu a mim mesma. O meu sentimento, o meu pensamento, o meu corpo, o meu trabalho, tudo podia se encontrar. Isto permitiu uma enorme satisfação e a busca por uma coerência de vida. Minha vida passa a ter um eixo e não inúmeros fios condutores que por vezes se enredam e não me permitem uma satisfação integral.

Desta forma, comecei a coordenar dois grupos de pesquisa-formação. Para mim, foi fundamental pensar sobre minha vida, aliando a esta reflexão a busca de uma coerência existencial, para que as teorias discursadas pela academia fizessem sentido em minha sala de aula. Dar sentido ao saber, integrando-o ao meu fazer. Portanto, como agora estou empenhada na tarefa de formar professores, desejo propiciar a eles a experiência de pensar sobre a experiência que para mim foi proporcionada. Meu desafio é ampliar as dimensões trabalhadas na Pesquisa-formação. Através do trabalho que pudemos realizar diretamente com a professora Josso, percebi que havíamos excluído as dimensões do corpo, da arte, do inconsciente. Depois do curso realizado voltei a ler o livro e percebi que tudo estava descrito ali. Como pode que tivéssemos lido tantas vezes cada uma das partes de seu livro e aqueles aspectos não tivessem aparecido para nós? Mais uma vez reforço a idéia de que somente a reflexão sobre a experiência e a atenção consciente poderiam ter nos feito perceber que ao longo da vida temos corpo e não apenas cérebro, temos arte e não apenas literatura técnica, mas nosso olhar de quem buscava saberes da e para academia nos impediram, penso eu, de extrapolar os limites.

O que nos leva a outro ponto, realizar um trabalho de Pesquisa-formação tem que por coerência ser um trabalho de auto-reflexão constante, agregando saberes construídos na e da experiência o tempo todo, não podendo ser considerado prescrição que imobiliza e impede o crescimento das singularidades, sejam estas os indivíduos ou os próprios grupos que adquirem características que os identifica.

Para encerrar gostaria de afirmar que a metodologia estudada e vivenciada me permitiu encontrar aquilo que buscava ao entrar no doutorado, o potencial emancipador na produção do conhecimento. Sinto-me gratificada por hoje meu referencial teórico, metodológico e de vida ser um só. E, percebo que a tarefa de narrar a mim mesma já não é igual, hoje minha narrativa incorpora aquilo que aprendi através de minhas narrativas anteriores. Um trabalho sem fim, aprender sobre as vivências, ampliando nossas capacidades de ser no mundo como pessoa, professora e investigadora.



*QUANDO OLHO PARA MIM...*  
 Fernando Pessoa

Quando olho para mim não me percebo.  
 Tenho tanto a mania de sentir  
 que me extravio às vezes ao sair  
 das próprias sensações que eu recebo.

O ar que respiro, este licor que bebo,  
 pertencem ao meu modo de existir,  
 e eu nunca sei como hei de concluir  
 as sensações que a meu pesar concebo.

Nem nunca, propriamente reparei,  
 se na verdade sinto o que sinto. Eu  
 serei tal qual pareço em mim? Serei  
 tal qual me julgo verdadeiramente?  
 Mesmo ante as sensações sou um pouco ateu,  
 nem sei bem se sou eu quem em mim sente.

☆ Lisboa, 1888  
 † Lisboa, 1935

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BACHELARD, Gaston. ***A formação do espírito científico.*** Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2002.

BARREIRO, Cristhianny Bento. ***A boa aula prática na teoria e na práxis de professores do curso de Eletrônica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – RS.*** 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

BARREIRO, Cristhianny Bento . A vida como conhecimento profissional: refletindo sobre uma experiência de investigação-formação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2008, Porto Alegre. ***Anais...*** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008a. 1 CD-ROM.

BARREIRO, Cristhianny Bento . Investigação-formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7., 2008, Itajaí. ***Anais...*** Itajaí: Editora da UNIVALI, 2008b. 1 CD-ROM.

BARREIRO, Cristhianny Bento . Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 3., 2008, Natal. ***Anais...*** Natal: Editora da UFRN, 2008c. 1 CD-ROM.

BAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem.*** São Paulo: Hucitec, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Escritos Abreviados.*** Série Pesquisa 2. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto\\_consciencia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto_consciencia.pdf) Acesso em: 11 de janeiro de 2009.

BRUNER, Jerome. ***Atos de significação.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAPRA, Fritjof. ***Sabedoria Incomum.*** 6ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CLANDININ, D. Jean. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. USA: Sage Publications, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: John Wiley Professio, 2004.

CHRISTO, Carlos Alberto Libânio (FREI BETO). Alteridade. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063>> Acesso em: 11 de janeiro de 2009.

CORCIONE, Domingos. **Fazendo oficina**. Disponível em: <<http://www.redepopsaude.com.br/Varal/MetodosTecnicas/fazendooficina.pdf>> Acesso em: 11 de janeiro de 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The sage handbook of qualitative research**. 3ed. USA: Sage Publications, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOSSEIN, Tatiana Spíndola ; BARREIRO, Cristhianny Bento ; KROEFF, Maria Bernadete Moreira . Narrativas de memoriais: tempos em construção. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 3., 2008, Natal. **Resumos de trabalhos**. Natal : Editora da UFRN, 2008. 1 CD-ROM.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 8ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LARROSA, Jorge. **Dejame que te Cuente**: Ensayos sobre Narrativa y Educacion. Barcelona: Laertes, 1995.

\_\_\_\_\_. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTOCCIA, Maria & GUTIÉRREZ, Javiera. **Corpos Frágeis, Mulheres Poderosas**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. 3ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA; Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MOEHLECKE, Vilene & FONSECA, Tania Mara Galli. O teatro da individuação: forças e simulacros. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 475-503, jun. 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

PASSEGGI, 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. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, v. , p. 203-218.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores**. Serie Fundamentos, nº 9, Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla: Díada Editora, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1987.

TITSCHER, S. et al. **Methods of Text and Discourse Analysis**. Great Britain: Sage Publications, 2002.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Corpos que romperam o silêncio e (res) significaram uma experiência: o teatro na formação inicial de professoras**. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, 2008.

## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE UMA TARDE-MEMÓRIA

Transcrição da apresentação de meu memorial ao grupo de pesquisa. Os nomes foram todos retirados, com exceção do meu próprio a pedido dos colegas.

Cristhianny: Bom, vou começar narrando meu memorial... Minha história e meus projetos... “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” Isto é citação. Ao elaborar este memorial, reconstruo minha trajetória consciente de que há muito que andar em direção ao projeto que ora começo a delinear e que se insere em um projeto maior que é minha própria vida. Estudei muitas coisas ao longo dos meus trinta anos. Estudei música, quando criança, bem como Língua Inglesa, um pouco de Alemão, de Esperanto, até que me deparei com a primeira grande escolha que deveria fazer, onde fazer o segundo grau? Sob forte influência de meu pai, técnico em Eletrônica, e de meu avô, professor da Escola Técnica Federal de Pelotas, optei pelo curso de Eletrônica desta escola. Com a intenção de, ao concluir o segundo grau, sair de minha cidade e ganhar o mundo, obtive ao longo destes três anos excelente desempenho, embora percebesse que esta não seria uma profissão, a de técnica em eletrônica, que fosse me trazer realização profissional. Então aqui é uma coisa que não está relatado no meu memorial, mas eu fui criada por avô e avó, meus pais me deixaram com os meus avós quando eu era muito pequena e as vezes, quando eu crio os meus filhos, eu as vezes penso se eu tive infância, né, quando eu era pequena eu fazia as contas de com quantos anos eu ia ficar órfã e portanto eu ia ter que me sustentar. Então na realidade a opção por fazer uma escola técnica e fazer muito bem feita era a idéia de que aos 16 anos eu tinha condições de manter as minhas contas pagas. Era uma coisa que passava muito na minha cabeça, me incomodava muito. Então eu fiz todo o segundo grau sempre com notas 9, 10, fui uma aluna de média geral nota 9, fui uma aluna muito preocupada com esta excelência porque eu achava que esta excelência ia me conduzir a uma profissão, ia me conduzir a um lugar no mercado de trabalho. Costumava dar aulas para algumas turmas, no caso de ausência de

professores. No entanto, nesta época, o magistério não era para mim de todo atraente. Não passava na minha cabeça ser professora, de forma nenhuma. Fui aprovada em processo seletivo para trabalhar como técnica em Eletrônica na Unysis em São Paulo e em outra empresa, em Caxias. Por pressões familiares, tinha na época dezessete anos, fui levada a desistir de meu primeiro objetivo. Então aqui todo aquele esforço que eu tinha feito acabou, né, porque meu avô e minha avó achavam, e hoje eu entendo, que eu não tinha idade para ir para São Paulo sozinha, de jeito nenhum. Então eu não pude nem tentar. Trabalhei, então, no desenvolvimento de janelas automatizadas para a Escola Técnica, com bolsa de Iniciação Tecnológica do CNPq. Logo após fui contratada por uma pequena empresa local para desenvolver aparelhos automatizados de secagem de fumo. Nesta época eu queria muito ser inventora, eu tinha milhões de idéias, eu pensava milhões de coisas, aí eu me surpreendia que os japoneses já tinham inventado aquilo que eu imaginava. Ora que pretensão! Mas eu achava que eu tinha que exercer uma profissão criativa, era o que eu achava. Até porque eu sempre detestei mesmice, eu sempre detestei tudo igual, então para mim, sala de aula era uma coisa que assim... Não, não era isso. Paralelamente, cursava o primeiro ano de Engenharia Elétrica na Universidade Católica de Pelotas. Sem condições financeiras para manter o curso, desisti no terceiro semestre. A seguir fiz concurso público para a vaga de Técnico em Audiovisual da Escola Técnica Federal de Pelotas, onde obtive primeiro lugar e fiz vestibular para Letras – Habilitação Inglês, na Universidade Federal de Pelotas. Acabei por desistir no segundo semestre do curso, por compreender que não seria a atividade de professora de Línguas que me satisfaria. E não tinha outra opção na Federal de Pelotas, na época não tinha nem informática. Trabalhei durante quase dois anos na função de técnica. Durante este período tive meu primeiro envolvimento com o movimento sindical e participei do Comando de Greve da Escola Técnica, apesar de fortes pressões. Neste momento, comecei a despertar politicamente. O fato de ter feito greve, mesmo estando em estágio probatório, aliado a alguns desentendimentos com meu chefe direto, fez com que fosse demitida sob a alegação de incompetência (estava na época, inclusive, grávida). Dois meses depois deste episódio, abre concurso para Professor de Ensino de 1º e 2º graus, na mesma Escola Técnica. Como não se inscreveram candidatos legalmente habilitados (com Licenciatura), foram abertas as inscrições para técnicos. Procurei a Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Pelotas, porque eu não entendia nada de magistério, né, e, lá encontrei na pessoa da Professora Cleoni Fernandes, hoje professora do programa de pós-graduação em Educação da UNISINOS, a disponibilidade para as necessidades que tinha naquele momento. Ela me deu dicas de como dar aulas durante uma tarde. Ela assistiu todas as trinta mil vezes da aula que eu preparei para apresentar e, devo a ela hoje o lugar que eu estou. Realizei provas de conhecimento técnico e de desempenho pedagógico, e obtive, novamente, o primeiro lugar, desmistificando a alegação de incompetência levantada sobre minha pessoa. Na época foi difícil, eu estava, quando eu fiz a prova didático pedagógica com 8 meses de gravidez. A partir da prática docente, despertei para a profissão. Ficava maravilhada, pois percebia que explicava e os alunos entendiam com relativa facilidade. Nesta época meu entendimento a respeito de Educação era bastante medíocre e limitado. Educação era para mim o simples repasse de conhecimentos sem qualquer comprometimento sócio-político, e o ápice do processo de ensino-aprendizagem era quando os alunos conseguiam “reproduzir” 100% do conhecimento do que lhes foi mostrado. Então era aquilo que vocês estavam conversando na semana passada, eu sou fruto de um ensino tecnicista, cheguei na sala de aula o que eu podia fazer era aquilo que a minha compreensão me permitia. Então dentro desta compreensão eu pensava como é que eu ia fazer este aluno reproduzir. Então naquela época eu pensava em estratégias para fazer aquele conhecimento chegar aquele aluno, reproduzir certo o conhecimento, mas em estratégias para fazer isto chegar lá naquele aluno não tão bicho de sete cabeças como é o caso que a gente vê na prática da Engenharia e do técnico, não querendo generalizar, às vezes os professores até mistificam o conhecimento ao invés de simplificar, não é, então, eu tentava fazer o contrário. Na mesma época, prestei vestibular para o curso de Licenciatura para Disciplinas Especiais, antigo Esquema II, que estava sendo oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná dentro da Escola Técnica. Ao longo do curso, estudamos um pouco sobre Filosofia, Psicologia e História da Educação, no entanto, os aspectos predominantes de estudo eram os métodos e tecnologias educacionais. Nossas professoras eram fruto de um meio tecnicista e nos apresentaram propostas educacionais, ora tradicionais, ora comportamentalistas, como mais tarde pude compreender (MIZUKAMI, 1986). Para mim, que não tinha nenhuma discussão acumulada e tampouco um referencial teórico conscientemente construído sobre Educação, o curso foi importante, na medida em que através dos debates orientados

sobre vários assuntos, fez com que eu percebesse a necessidade de estudar, de investigar os fenômenos educacionais. No entanto, nossas discussões tinham poucos subsídios teóricos e não nos foram orientados caminhos para que os alcançássemos. As provas de filosofia eram de marcar. Os questionamentos borbulhavam dentro de mim. O curso acabou e fui em busca de subsídios para a construção de respostas. Sentindo-me despreparada para um Mestrado, por quê? Por que o curso era, por mais bem intencionados que eles fossem, bastante fraco, em um ano e meio tu não formas ninguém, com meio ano de disciplinas pedagógicas, tu não formas ninguém, não é possível, tu não tem possibilidade, então eu não tinha condições de ir para o mestrado, e achei que era melhor então a especialização, então eu fui fazer especialização em Metodologia de Ensino, no qual obtive a base de conhecimentos teóricos desejada. Neste curso, me propus a pesquisar a questão Aula Prática X Construção do Conhecimento pensando que conseguiria estudar apenas aspectos metodológicos de maneira isolada. Percebi, então, a necessidade de estudar outras dimensões. Despertei para a investigação dos aspectos sócio-políticos que dominam as relações educacionais nas escolas pesquisadas. A relação entre trabalho e educação aparece como essencial para a compreensão dos fenômenos educacionais pesquisados. Embasada no estudo da evolução do trabalho e da educação (ENQUITA, 1993), pude propor a inclusão da disciplina de Sociologia do Trabalho no Curso Técnico em Eletrônica recriado mediante a nova LDB, obtendo êxito em minha proposição. Penso que é fundamental para que o futuro técnico possa construir uma relação de trabalho mais justa que conheça a historicidade de suas questões e que saiba se colocar frente às mesmas. Então eu acho que isso era uma das questões, eu fiquei pensando porque que me incomodava tanto vir apresentar este memorial aqui para vocês. E eu fiquei pensando que essa fase aqui, na realidade o que eu fiz, eu peguei o memorial do mestrado, de 99, eu fui me escrever para o doutorado, eu fiquei sabendo no mesmo dia, então eu peguei o memorial do mestrado, completei e joguei para o doutorado. Então fica aquela visão de mim lá de 99/2000. Uma pessoa militante politicamente, com uma crença marxista acentuada, de participação dentro do PT, de participação dentro do sindicato, achando que a gente toma os meios para poder chegar as pessoas, e eu mudei completamente neste meio tempo. Por quê? Porque a gente viu na história de nosso país, na história de nosso partido, que hoje já não é mais, que na realidade que as construções devem ser de dentro para fora e que ninguém

muda ninguém, então tudo isso aqui... E o que me comprovou mais isso ainda que eu estou contando para vocês, esta disciplina que eu batalhei tanto para conseguir ela, foi muita luta para colocar esta sociologia do trabalho dentro de um curso técnico, ela durou uns dois anos. Os professores chegavam lá, da Sociologia e, despejavam o conteúdo, sem contextualização, sem nada, os alunos chegavam lá e odiavam a tal da disciplina e decoravam e respondiam, então quer dizer, ninguém estava engajado naquela proposta, a proposta era minha, não era nem dos professores e nem dos alunos que estavam lá. O que é que aconteceu? Não vingou. Estas experiências que eu fui tendo ao longo deste tempo foram me mostrando que a mudança é em mim, eu só posso fazer projeto para mim, eu não posso fazer projeto para vida de ninguém, para nada de ninguém, não adiante, se eu quiser mudar alguma coisa eu mudo é em mim. Então por isso o meu descontentamento com o que está escrito aqui neste memorial. É um outro eu, é um eu bem diferente, muito mais esperançoso e sonhador. Os alunos, professores e supervisores consultados na pesquisa realizada, utilizam a aula prática como espaço de reprodução de conhecimentos, seja com o objetivo de compreender conceitos, seja com o objetivo de dominar a técnica. Alguns, forçados a refletir pelas perguntas feitas a eles, chegam a conclusão de que não deveria ser assim, e que estamos fazendo um ensino que não dá lugar à criação e à crítica, já que dentro dessa perspectiva educacional, segundo Shor em diálogo com Freire (1986), “Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informações - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles.”, na página 15. Quando iniciei essa pesquisa, iniciei também a leitura de muitos autores. Dentre os livros lidos na época, fui fortemente influenciada pelo livro Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Através deste livro despertei para a existência de outra forma de pensar a educação e, a análise do comprometimento político e social de toda ação educativa passou a ser dimensão fundamental de minha prática enquanto professora e pesquisadora. O tempo todo vai aparecer aqui político e social, político e social. Na mesma época, precisamente em 1996, participava da diretoria do SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores na Educação Federal, e debatíamos intensamente a LDB, especificamente o substitutivo Darcy Ribeiro. Tentamos de todas as formas barrar sua aprovação, através de manifestações, cartas aos congressistas, compreendendo que este

substitutivo representava alguns avanços e muitos retrocessos, além de ter sido fruto de um processo anti-democrático, pois substituiu o PL Cid Sabóya, construído com a participação das bases educacionais do país. A busca de uma prática de ensino alicerçada no conhecimento das relações que a influenciam, direcionam e com ela interagem era meu objetivo então, bem como a tentativa de compartilhar com os colegas com quem convivía a necessidade de buscar práticas pedagógicas alternativas, que substituíssem a idéia de que o repasse linear e transmissivo dos conteúdos é sinônimo de ensino e única forma de educar. Costumávamos ter reuniões todas as quartas-feiras para tratar dos assuntos pedagógicos de nosso curso e nossa escola, e nestes momentos, eu e alguns colegas tentávamos aprofundar reflexões que buscassem a construção de ações pedagógicas comprometidas com a democratização real e efetiva da educação. Dentro dessa perspectiva, busquei no Mestrado em Educação, subsídios para, através da pesquisa, gerar conhecimentos que alicerçassem a prática docente daqueles que, como eu, acreditavam que ela pudesse ser, quando de forma comprometida, fator colaborador no processo de mudança social. No mestrado busquei aprofundar a pesquisa sobre aulas práticas, que havia começado a realizar na especialização. Aprofundei muitíssimo os referenciais teóricos desta pesquisa, assim como meus próprios referenciais. Questões epistemológicas de fundo, tais como a possibilidade de apreensão da realidade, conceito de ciência, de educação, começaram a ser significativas para mim. Tive um breve envolvimento, um semestre, com a pesquisa sobre Erro Construtivo e com a pesquisa sobre Educar pela Pesquisa. Passei a compreender então, a realidade como multifacetada e interpretada na dinâmica observador-observado. Portanto, a verdade não pode ser perseguida como única, mas como construção da ação comunicativa, circunscrita historicamente (HABERMAS, 1986). A construção de referenciais epistemológicos, baseados em Porlán & Rivero (1998), foi fundamental para que eu percebesse que a transformação no campo educacional passa pela explicitação das teorias dos professores através da reflexão sobre sua própria prática. A pesquisa realizada demonstrou que os professores não se localizam em campos epistemológicos estanques, que suas concepções implícitas são misturas epistemológicas e que é necessário um esforço para que cada docente seja um investigador de sua própria prática, buscando conjugar referenciais teóricos que o auxiliem, qualidade formal, e a aplicação na prática das teorias construídas, qualidade política. (DEMO, 1997) O

espírito indagador, característica do professor investigador, tem me inquietado face a diferentes aspectos relativos à educação. Com a continuidade de minha trajetória em busca de melhor formação, enquanto pesquisadora em educação, pretendo contribuir com uma pesquisa que busque uma compreensão ampliada, ao mesmo tempo em que aprofundada, em relação à aprendizagem. A necessidade de explicitar mais e melhor os processos que envolvem a aprendizagem dos alunos é, hoje, minha maior inquietação. Na realidade aqui não está explicitado, mas uma coisa assim que tem acontecido comigo, eu lido com ensino noturno e a gente teve uma reforma do ensino que desvinculou o médio do técnico, então hoje a gente tem só o técnico, e o aluno que vai para o curso técnico noturno hoje é aquele aluno que tem muita carência de formação, não é a mesma realidade do diurno, é aquele aluno que tem carência de formação que precisa se profissionalizar e que vem..., eu estou generalizando, com um déficit de ensino fundamental e médio muito grande, então, eu tive alunos inclusive com..., que eu identifiquei como portadores de necessidades especiais porque a psicóloga do CEFET não conseguiu identificar grande coisa e eu me sinto despreparada porque eu não compreendo, eu não compreendo porque que eu falo, até que agora depois do Maturana eu compreendo melhor, porque que eu falo e o aluno consegue dar significado aquelas minhas palavras e eu falo e o outro aluno não consegue dar significado nenhum, não tem nem sequer motivação, quer dizer, como é que tu motiva, como é que o aluno aprende, todas estas questões da aprendizagem, como é que as pessoas são diferentes como é que as aprendizagens são diferentes. Quero, no doutorado, aprofundar referenciais teóricos, sobretudo no que diz respeito à linguagem, que me permitam compreender alguns dos aspectos que determinam ou que influenciam à aprendizagem dos alunos. Pretendo ampliar minha compreensão sobre este tema em Vygotsky (1989) e Bakhtin (1999). Gostaria, também, de ampliar a compreensão de aprendizagem sobre os aspectos emocionais e físicos e acredito que novos autores deverão se inserir neste sentido. O programa de pós-graduação da PUC-RS é bastante propício a essa pesquisa, uma vez que existem professores altamente qualificados em diferentes aspectos, tais como saúde, espiritualidade, cognição humana, motivação, análise de discurso, ou seja, existe a possibilidade de aprofundamento em muitos aspectos que podem enriquecer esta pesquisa. Acredito que a linha de pesquisa “Ensino e Educação de Professores” é a mais adequada aos meus anseios, uma vez que “pretende estudar o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores,

proporcionando elementos para tomada de decisões relativas a transformações no processo de ensino e aprendizagem”. Considero que o professor Roque Moraes seria excelente orientador, dado o tema a que me proponho a pesquisar, e pelo fato deste professor possuir um grupo de pesquisa que estava, agora não está mais, trabalhando nessa perspectiva. É isso. Fim.

Colega: Eu tinha vontade de dizer, uma coisa que me toca e que é mais geral e que não tem muito a ver com o relato da Cristhianny, mas com outras coisas que nós ouvimos aqui... é... a gente quando entra no programa, tanto no mestrado quanto no doutorado, vai convivendo com as pessoas, vai conhecendo as pessoas, primeiro no seu plano, vamos dizer assim, mais pessoal, é primeiro plano que aparece, não é, e depois a gente por questões de afinidade dos estudos, dos trabalhos, forma um grupo com alguns e se afina mais com alguns e fica trabalhando com aquele e isso é uma coisa natural do nosso próprio sentido gregário do ser humano, mas a gente vai descobrindo valores nas pessoas e de repente termina o nosso tempo, apresentamos relatório de dissertação ou vamos defender a nossa tese, transitamos um pouco por aí e vamos fazer as nossas coisas e assim é o jogo da vida, não é... Mas, tem uma coisa que está me fazendo muito bem neste trabalho que nós temos feito que é justamente desvelar coisas que jamais nós falaríamos. Por exemplo, jamais nós tivemos a oportunidade de ouvir da Cristhianny o aspecto, por exemplo, desta preocupação dela militante, não é, embora possa estar agora diferente na vida dela, mas é um aspecto importante, na constituição dessa professora, não é, jamais nós ouviríamos o relato de alguém que vem de um curso técnico que se projeta como um pedagogo, pensando as questões da educação para além daquilo que é só a parte técnica, isso jamais nós teríamos a oportunidade de fazer. Isso por um lado, e por outro lado, a gente fica vendo também neste mosaico que vamos construindo, a gente fica vendo a riqueza de intelectuais, de pessoas, de pensadores, de pessoas que estão pensando e que estão convivendo aí, e as vezes premidos muitas vezes por ter que dar conta da leitura de um livro, dar conta de um trabalho, não temos tempo para dizer aquilo que realmente nós estamos pensando, nós estamos querendo dizer para o mundo, não é. Então estas coisas me tocou de dizer porque eu acho que isso juntamente com tudo o que vai produzir de conhecimento, esta experiência, isto é uma coisa que tem que ficar, no preâmbulo do nosso trabalho isto tem que ficar marcado, e tem que ficar marcado, também, a qualidade intelectual das pessoas com quem a gente convive. Eles têm a

visão do todo, porque eles ou sabem duma parte da seleção, ou lêem, se organizam em grupos para determinadas coisas, ela sempre afirma isso, ela sempre afirma da qualidade dos nossos colegas e quando a gente começa a ver os relatos a gente começa a ver efetivamente. Nós somos premiados por conviver com pessoas de tão boa qualidade, de tão boa reflexão, tão boas condições, não é. Eu não quero desfazer de ninguém, eu sou uma pessoa que procura não fazer isso, mas apenas gostaria de dividir uma experiência que tive, em duas, três oportunidades, na verdade, vou considerar o tempo do mestrado, eu tive oportunidade..., eu não quero execrar porque também eu sei que tem muitas pessoas riquíssimas intelectualmente neste lugar que eu vou mencionar, mas é mais difícil de achar, por exemplo no programa da UFRGS, eu já fiz diversos seminários lá, já vi alunos nos cursos de pós, é difícil de achar pessoas que a gente encontra aqui. Pessoas com brilho próprio, pessoas que pensam autonomamente. Eu não sei se é o modelo pedagógico, que pode ser que seja, na Universidade Federal, embora as coisas são mais massivas, a orientação é massiva, a orientação é em grupo, normalmente, então, o professor tem tantos que não consegue atender individualmente, não é, e aí pega aqueles trabalhos que são feitos dentro daquele prisma, daquela abordagem, daquele professor, e aquilo vai se derivando como uma ramificação do vaso, com militâncias, não é, deixando passar talvez aquele grande potencial que aquela pessoa teria se manifestasse o conteúdo dela, inclusive da sua experiência, como no caso da Cristhianny e de outros. Olha o que eu estou pesquisando é alguma coisa que vem da minha experiência, que vem de uma preocupação que eu tenho, e aqui muito pouco se fala que a gente entrou e está recebendo alguma coisa que o nosso orientador pesquisa, não é, isso eu quero dizer, queria dizer genericamente de público, está gravando e a gente depois pode deixar isto como testemunho, não é, isso eu quero dizer do quanto importante e do quão prazeroso é a gente se dar conta e a gente conviver com este tipo de coisa e com este tipo de estratégia que nós temos o privilégio aqui na nossa universidade. Eu fiquei muito feliz de te ouvir porque eu já conhecia o teu potencial, tinha feito n disciplinas juntos, agora eu nunca tinha conhecido esta Cristhianny que tu mostrou hoje de tarde pelo teu memorial e isso é legal porque isso me emociona de uma tal maneira porque eu vejo que quando a gente diz isso não vai ter importância nenhuma, eu acredito que nunca ninguém te pergunta onde que tu fizeste o doutorado, ninguém pergunta para a gente onde a gente fez, não é. Pode ver: - Eu me formei. – Em que? – Ah, nisso.

Eventualmente alguém pergunta em que local. Agora para mim me emociona, para mim me traz uma diferença porque eu sei que amanhã ou depois a gente está concluindo o doutorado aqui e outros vão fazer e eu sei que isso vai permitir fazer a diferença nos lugares onde voltam a atuar.

Colega: Nós temos algo que nos inquietou no caminho. E o nosso caminho é o nosso caminho. Ele se torna influenciado por força até das circunstâncias. Comentários sobre a questão de ser criada pelos avós.

Cris: É uma dimensão de finitude que os pais não se dão conta que eles têm. Porque na realidade o que aconteceu o meu avô faleceu um ano depois que eu me formei. Então quando eu tinha 18 anos eu perdi o meu pai e aí eu acabei engravidando e tal e casei e tudo, mas de fato aquela minha grande preocupação de me formar estava presente e ela era real, ela era muito real porque eles tinham muita idade. Agora a gente não pensa, a gente cria os nossos filhos achando que a gente é infinito. E a gente não é. Então naquele momento poderia ser muito difícil para eles me liberarem, mas se eles pudessem ter tido este olhar – Olha o ano que vem eu vou falecer e ela pode estar bem colocada em uma empresa..., porque deu tudo certo na minha vida, mas podia ter dado tudo errado, eu podia ter rodado no concurso, eu podia nem ter feito concurso, eu podia ter ficado a míngua em função destas coisas todas e eu nunca fui adotada, então eu não tinha direito nem a pensão até fazer maioridade. Então são coisas que levam a gente a pensar quando a gente olha para os filhos da gente assim será que a gente está projetando o nosso infinito como se a gente fosse estar sempre ali. E se a gente não estiver ali, será que a gente faria a mesma coisa?

Colega: É uma referência até para isso, como mãe de família, para a tua vida e tudo.

Colega: Existe um certo preconceito, em alguns casos até fundados, são preconceitos na verdade porque isto está em qualquer professor, preconceito de que o professor do ensino técnico é aquele que tem menos abstração intelectual, menos possibilidade de avançar teoricamente na pedagogia e isso é um preconceito que eu quero dizer para vocês que eu vivi na minha casa, eu sou filho de um professor do ensino industrial e eu lamento que o nosso país tenha perdido estes professores. E eu quero dizer para vocês que embora o meu pai tenha sido um professor do ensino industrial eu tinha condições de ler porque ele lia livros de John Dewey, por exemplo. Quando eu estava fazendo o ginásio e o meu pai estava nesta

universidade fazendo pedagogia aqui na PUC eu lia coisas que o meu pai estudava e trazia e ele era um professor do ensino industrial do Colégio Parobé. Agora, eu também conheço muito professor de literatura, por exemplo, conheço muitos, porque eu fui professor de literatura que depois que saiu da sua graduação no tempo da Letras, nunca mais pegaram um livro, nunca mais viram um romance e como o romance evoluiu hoje e ele trabalha na sua sala de aula com apenas os livros que a editora da moda traz para ele. Então, eu quero dizer que isso é um preconceito, mas é um preconceito mesmo, porque este problema esta em todas as formações. E eu lamento muito que o ensino técnico no Brasil esteja tão desprestigiado, tão desqualificado nas políticas públicas e aí com este comentário eu queria sugerir Cristhianny que talvez o teu relato fosse propício para que tu pudesses fazer a partir dele como um protesto pela falta de política pública em relação ao ensino técnico do nosso país hoje.

Cris: Hoje não existe mais nada. O Lula na tentativa de se popularizar entre todos... O que é que aconteceu, o Fernando Henrique lançou a tal da lei, do decreto 2208 do PL 1603, que acabou com o ensino técnico, separou o ensino técnico do ensino médio, modularizou, implantou a avaliação qualitativa por decreto. Sem formar ninguém eles implantaram a avaliação qualitativa por decreto, e hoje tem avaliação qualitativa nas escolas... É proibido fazer prova!

Colega: Que alias foi o tema da tua dissertação, não foi?

Cris: Não, o meu tema foi aula prática. Não, na época não tinha isso. Quando eu voltei o meu susto é que estava implantado isso. E aí então o que é que aconteceu, o Lula viu que tinha uma grande comunidade que estava infeliz com aquilo, mas que tinha uma grande comunidade que já tinha incorporado aquilo e gostava daquilo, o que é que ele resolveu então? Baixou um decreto que diz assim: Pode ser modular, pode ser anual, pode ser concomitante, pode ser seriado, pode ser qualitativo, pode ser aquilo, pode ser o que quiser. Então perdeu a identidade, isso é que é um problema muito sério porque perdeu a identidade. Uma faz de um jeito, outra faz de outro, o SENAI faz de outro, as Escolas Técnicas Federais cada uma faz de um jeito diferente e nesse meio tempo as pedagogas e supervisoras entraram no meio de campo e aí elas jogam a imagem..., isso é uma coisa muito séria, essa mesma representação que hora é certa, hora é equivocada, mas como preconceito é sempre equivocado que vocês têm do ensino técnico, que as áreas humanas tem do ensino técnico e das áreas exatas, o ensino técnico tem da

pedagogia, das supervisoras e das áreas humanas também. Elas entraram lá impondo leitura, impondo faça aquilo, faça isso, faça aquilo outro, é contraditório, claro toda a prática é contraditória por si e ainda quando está começando é mais contraditória ainda. Então se fazia avaliação qualitativa, o aluno entrava com recurso. Aí o que é que tu tens que fazer? Faz prova, como é que tu vais provar para o juiz que ta certa a tua avaliação. Então elas jogaram por terra anos de construção foram jogados por terra, se criou uma resistência, hoje se criou uma barreira que é assim: educação é aquilo que ninguém sabe fazer, os pedagogos falam, falam, falam, mas não sabem fazer coisa nenhuma. E assim fica, é tudo um blá, blá, blá vazio. Aí uma colega no semestre passado chegou para mim e disse: - Ai de que área tu és? E eu disse – De eletrônica. Ai ela me disse: - Bem se vê que tu é de exatas mesmo, tudo linearzinho.<sup>28</sup>

Colega: Ela tem uma cabeça maluca...

Cris: Eu confesso que eu sou bastante, eu sou bastante enraizada, eu preciso de muita lógica, mais do que a matemática muitas vezes. Mas a vontade que me deu, na hora que sobe o sangue, me deu vontade de jogar para ela a mesma representação que ela jogou para cima de mim.

Colega: A mesma coisa tem em relação aos alunos quem dá para o ensino superior, quem não dá vai para o ensino técnico.

Cris: Eu sinto que muitos colegas meus, colegas talvez um pouco mais velhos, outros um pouco mais novos, estão tendo este mesmo movimento que eu tenho. Eu confesso que eu ainda não sei muito bem como vou me reconstruir disso, eu não sei mais o que dizer, eu me limito a ficar quieta. Como eu não tenho uma expressão de alternativa hoje e a única coisa que eu acredito é que só é possível mudar a mim mesma, o resto não sei. Mas eu vejo assim, eu tenho um colega que voltou do doutorado, muito engajado, ele entrou numa depressão sem fim por causa do PT. Conheço outras pessoas, tios nossos, pessoas que largaram a família, largaram a vida, largaram tudo, achando que o dia que o PT chegasse ao poder o mundo inteiro ia mudar. E hoje não dormem de noite e fumam e morrem bebendo

---

<sup>28</sup> Discute-se representações, preconceitos colocando-os a prova de um coletivo, o que é sempre fundamental para o professor, já que o professor convive com pessoas muito diferentes e precisa aprender a romper com o representado para acolher o ser humano que ali está.

porque acharam que tudo ia mudar e não mudou. Então eu tenho muito medo de acreditar em qualquer mudança que possa ser delegada a outros porque quando tu delegas a outros... Sei lá o que é que ele vai fazer com aquele poder que está lá na mão dele. Então hoje eu acredito na mudança em que... Nem os meus filhos eu não consigo mudar, nem o meu discurso não é suficiente para mudar ninguém. No máximo o meu exemplo. Hoje é isso que eu acredito. E as pessoas perguntam: - E a política? E o mundo? E eu respondo: - Não sei.

## ANEXO A – EMENTA DA OFICINA



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CPE

### OFICINA DE REFLEXÃO – EXPERIÊNCIA E VIDA

Professora Cristhianny Bento Barreiro

**Carga-horária:** 18 horas-aula

**Encontros:** 17/05 e 9/08

**Ementa:** Espaço-tempo destinado à reflexão acerca da aprendizagem na vida de cada um. A partir da reflexão sobre as experiências de aprendizagem, não-aprendizagem e transformação dos participantes, pretende-se construir conceitos do que é aprender e de como cada um de nós aprende.

#### **Bibliografia:**

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: John Wiley Professio, 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. 3ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA; Francisco. ***A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.*** São paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. ***Vidas de Professores.*** 2ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). ***Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.*** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

SANTOS, Boaventura de Souza. ***Um discurso sobre as ciências.*** Porto: Editora Afrontamento, 1999.

## ANEXO B – TAREFA PARA O PRIMEIRO ENCONTRO



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CPE

### OFICINA DE REFLEXÃO – EXPERIÊNCIA E VIDA

Primeiro encontro

#### **HORÁRIO:**

Manhã das 8:00 às 11:30

Tarde das 13:30 às 17:00

#### **TAREFA:**

Separar, e trazer para o encontro, dez objetos (fotos, documentos ou qualquer objeto) que representem/simbolizem/inspirem a lembrança de momentos importantes da tua vida e da tua formação.

## ANEXO C – ROTEIRO DA PRIMEIRA OFICINA



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CPE

### ROTEIRO DA OFICINA DE REFLEXÃO – EXPERIÊNCIA E VIDA

(9 horas-aula)

#### MANHÃ 8:00 – 11:30

- 1) Explicação da proposta da oficina, apresentação dos objetivos e referenciais teóricos que sustentam a proposta. (30 min)
- 2) Relaxamento (10 min)
- 3) Apresentação da proposta de trabalho dos objetos significativos. (10 min)
- 4) Apresentação de alguns de meus objetos significativos. (10 min)
- 5) Formação dos grupos de seis elementos e realização do trabalho (2 horas).
- 6) Síntese do trabalho. Compartilhamento de algum objeto do grupo. (30 min)

#### TARDE 13:30 – 17:00

- 1) Relaxamento. (10 min)
- 2) Redação do texto – Meu professor inesquecível... (15 min)
- 3) Formação de grupos de 6 pessoas. Compartilhamento e extração de características boas e ruins dos professores lembrados pelos grupos. (30 min)
- 4) Apresentação dos grupos. (50 min)
- 5) O que estou aprendendo neste curso? Debate. (30 min)
- 6) Teorização: O que é um memorial? Para que serve? (30 min)
- 7) Leitura individual dos memoriais escritos para o processo seletivo. (15 min)
- 8) O que você escreveria a mais em seu memorial hoje? (15 min)
- 9) Encerramento das atividades e tarefa para próximo encontro. (15 min)

## ANEXO D – PLANO DE ENSINO



Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET/RS

Diretoria da Unidade Sede

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico

### PLANO DE ENSINO

**Etapa Temática: Trajetória & Realidade**

**Núcleo: Contextual**

**Carga Horária: 40**

**Professor Articulador:**

#### EMENTA:

Compreensão do papel do profissional docente em sua trajetória como sujeito aprendente contextualmente situado e de suas perspectivas profissionais, a partir da análise crítico valorativa de paradigmas histórico-econômico-científicos e de suas implicações sobre a educação, em particular, sobre o ensino técnico.

#### OBJETIVO GERAL:

Caracterizar o contexto do ensino técnico nas dimensões histórica, econômica e científica e suas implicações quanto às exigências relativas à construção do perfil profissional.

<i>CONTEÚDOS</i>	Nº AULAS	<i>DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</i>
<b>Tema: História de Vida</b> - Reflexos e implicações na formação docente	12	Construção do conhecimento através de procedimentos individuais e grupais tais como:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão a partir de músicas.</li> <li>• Montagem de cartazes.</li> <li>• Relato oral da História de vida.</li> <li>• Elaboração de relato escrito.</li> <li>• Técnica de desenhos por completar</li> <li>• Debate</li> </ul>
<b>Tema: História do Ensino Técnico no Brasil</b> - Os caminhos do passado. - História do Ensino Técnico no Brasil	04	
<b>Tema: O Modelo Produtivo Brasileiro e o Contexto Mundial</b> - Os contrastes históricos das	08	

<p>condições econômicas dos países desenvolvidos e do Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O atrasado esforço brasileiro para implementar a industrialização.</li> <li>- Economia assistida, reservas de mercado e atraso tecnológico: subsídios, regulamentação exagerada e tributação excessiva.</li> <li>- As reformas necessárias para tornar o país competitivo.</li> <li>- As dificuldades na ocupação de espaços econômicos num mundo globalizado pelos países desenvolvidos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de dinâmica de grupo</li> <li>• Seminários</li> <li>• Estudo de texto</li> <li>• Análise de fatos</li> <li>• Exibição e análise de filmes</li> <li>• Exposição dialogada com auxílio de recursos tecnológicos</li> <li>• Fórum de discussão (Teleduc)</li> </ul>
<p><b>Tema: Evolução Econômica e seus Reflexos no Ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerações sobre a evolução dos processos produtivos e suas relações com o desenvolvimento das ciências e das tecnologias.</li> <li>- Políticas de Formação de Recursos Humanos e de empregos para sociedades em mudança.</li> <li>- Desenvolvimento, produtividade, emprego: reformas educacionais para enfrentar o século XXI.</li> <li>- As dificuldades da Educação para acompanhar o ritmo das mudanças.</li> </ul>	08	
<p><b>Tema: Paradigmas &amp; Modernidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendências paradigmáticas da ciência.</li> <li>- Paradigmas emergentes na prática pedagógica.</li> <li>- Novos paradigmas de produção, divisão do trabalho e qualificações.</li> </ul>	04	
<p><b>Tema: O Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos de mudanças organizacionais na indústria.</li> <li>- A reestruturação produtiva e a qualificação para o trabalho</li> <li>- Modificações nas dinâmicas do fazer e do saber</li> <li>- Evolução dos perfis profissionais em razão da evolução científica e tecnológica</li> <li>- As competências necessárias segundo a reforma da educação profissional</li> </ul>	04	

---

**AVALIAÇÃO:**

Os alunos serão avaliados ao longo dos temas através das observações nas atividades desenvolvidas, dos Diários de Bordo e Relatórios Narrativos constantes no Portfólio e das intervenções no Fórum de Discussão no ambiente TelEduc.

---

**BIBLIOGRAFIA:**

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **A educação técnico-profissional: fundamentos, perspectivas e prospectivas**. Brasília: SENETE, 1991.

BASTOS, João Augusto S.L.A.(Org.) **Educação Tecnológica: Imaterial & Comunicativa**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

BASTOS, João Augusto S.L.A.(Org.) **Desafios da Apropriação do Conhecimento Tecnológico**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

BRASIL, MEC, SEMTEC. **Educação Profissional - Legislação Básica**. 5ª ed. Brasília, 2001

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRINSPUN, Mirian P.S.Zippin (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEIL, João Manoel de Souza. **Estudo da Importância das Escolas Técnicas Federais no Contexto da Educação Brasileira**. Pelotas, RS: Gráfica ETFPEL, 1995.

REVISTAS EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA. Periódico Técnico-Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs-PR/MG/RJ. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná CEFET-PR.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Artmed, 1998.

## ANEXO E - PLANEJAMENTO DAS AULAS



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA  
TEMA HISTÓRIA DE VIDA  
PROFESSORA CRISTHIANNY BARREIRO

### **Dia 06/08**

#### **Temas:**

- Características de professores de nossas vidas
- A diferença e a semelhança dos sujeitos da educação

#### **Método/Técnica empregada:**

- Apresentação de power point sobre os sujeitos da educação
- Parte do vídeo The Wall
- Redação de uma narrativa biográfica do professor inesquecível
- Extração das características destes docentes em pequenos grupos
- Apresentação ao grande grupo

### **Dia 11/08**

#### **Temas:**

- Identificação
- Identidade e provisoriedade
- Desenvolvimento de características desejáveis ao professor que quero ser
- História de vida
- Reflexão na profissão docente
- Tempo de fala e tempo de escuta/ escuta sensível
- O corpo em aula

#### **Método/Técnica empregada:**

- Colagem **QUEM SOU EU?** Individual

- Apresentação do trabalho aos colegas
- Apresentação de dez **OBJETOS SIGNIFICATIVOS DE MINHA TRAJETÓRIA** (Refletidos em casa e trazidos) aos colegas de um pequeno grupo
- Escolha de um objeto pelo grupo que represente os três elementos e apresentação justificada deste ao grande grupo.
- Atividade de relaxamento e respiração orientada.
- Início da escrita da **HISTÓRIA DE VIDA**

## **Dia 13/08**

### **Temas:**

- História de vida
- História de vida e profissão docente

### **Método/Técnica empregada:**

- Escrita da **HISTÓRIA DE VIDA** de cada um
- Apresentação ao grupo de sua trajetória
- Leitura de pequeno trecho do livro *Vidas de Professores*

### **Bibliografia:**

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: John Wiley Professio, 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. 3ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA; Francisco. ***A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana***. São paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. ***Vidas de Professores***. 2ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. ***Vidas de Professores***. 2ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). ***Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino***. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

SANTOS, Boaventura de Souza. ***Um discurso sobre as ciências***. Porto: Editora Afrontamento, 1999.