

A FORMAÇÃO COMO “TESSITURA DE INTRIGAS”: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Inês Ferreira de Souza **Bragança** – UERJ e UNESA

1 Introdução: formação de professores/as no Brasil e em Portugal – tensões e desafios na busca de uma racionalidade instituinte.

Apresentar uma pesquisa é contar a história de uma viagem, viagem que traz por sua própria natureza a presença de componentes tão conhecidos de todos os viajantes – desejo, ansiedade, medo, felicidade de conhecer diferentes paragens, de observar uma mesma paisagem de diferentes pontos de vista, de encontrar e aprender com pessoas. O texto é, assim, um convite para que acompanhem o movimento de volta ao “tríplice presente” (RICOEUR, 1994) da investigação, retomando pela *memória* do passado as aprendizagens do caminho, pela *visão* do presente a necessidade de problematizá-la, adensá-la enquanto experiência de pesquisa que precisa ser rigorosa e metódica e pela *espera*, pelo *sonho*, projetar futuros que se abrem.

A problemática que deu origem ao presente trabalho se exprime pela necessidade de buscar uma perspectiva de formação que mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Nesse sentido, tomamos as histórias de vida, por meio das biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se constituem como experiências instituintes da formação e que vêm das *memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica*.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de investigação-formação, envolvendo seis professoras do primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e seis dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, e centrou-se em três eixos de análise que articulam, também, questões que buscamos discutir: o trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada? A experiência narrativa pode tornar mais visível e ainda potencializar as diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos professores/as, nomeadamente o entrelaçamento entre memória, experiências docentes e formação acadêmica? Quais as potencialidades das biografias educativas, em contextos de formação, como caminho de

elaboração pessoal/coletiva do testamento da docência e de sua afirmação como lugar de memória? Além das questões iniciais, um outro fio foi se colocando – o sentido dialógico da investigação e da formação. É essa dinâmica dialógica que permitiu perceber *sotaques* de diferentes cidades portuguesas e brasileiras.

Uma preocupação acompanhou toda a viagem: em que medida a investigação-formação que apresentamos traz alguma contribuição para o campo que articula histórias de vida e formação de professores/as? Essa reflexão cheia tensões, de idas e voltas se encaminha no sentido para perspectivar essa contribuição enquanto forma de olhar um determinado problema, enquanto reconstrução de referenciais teórico-metodológicos que abram caminhos, ou apenas novas trilhas, para se ver uma mesma e, muitas vezes, já conhecida paisagem. Procuramos, assim, no exercício da escrita retomar paisagens vistas ao longo da viagem, experiências do olhar. E se a experiência é sempre única, acreditamos que ela possa ser partilhada e recriada por meio da narração.

No desenvolvimento apresentamos, inicialmente, uma reflexão sobre conceitos fundamentais para compreensão do processo formação em seu entrelaçamento com a experiência narrativa, a seguir discutimos a abordagem metodológica para, então, sinalizar reflexões e indicativos por meio de um diálogo entre as histórias de vida e formação de professoras portuguesas e brasileiras participantes da pesquisa.

2 Memória e experiência: a narrativa como tessitura da intrigas

Os conceitos de memória, narração e experiência se articulam, compondo uma trama de entrelaçamentos e o desafio aqui colocado é dar inteligibilidade às diferentes cores desse trançado, indicando também pistas para compreensão de como esses conceitos se apresentam na pesquisa.

Encontramos, na mitologia grega e na literatura infantil, intensas indagações que se manifestam como fundacionais, mas que, ao mesmo tempo, se reatualizam e continuamente falam de nossa busca de sentido para a vida. Mnemosyne, a deusa da memória, inspirava os poetas e os ajudava no reencontro com o passado, tornando-os, assim, imortais como o cosmos, pois pelos seus feitos poderiam ser lembrados por toda posteridade (ARENDRT, 1972, p. 72 e 74). A literatura infantil nos leva a uma outra fonte de reflexão marcada pela aprofundidade e a leveza. O livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes” (FOX, 1995) conta a história de um menino que se pergunta sobre “O que é uma memória” e encontra as mais variadas respostas: a memória é algo de que você se lembre, algo quente, algo bem

antigo, algo que faz chorar, que faz rir, algo que vale ouro. Mitologia e literatura infantil nos ajudam a ver a memória como caminho da imortalidade, como uma propriedade humana que envolve a afetividade e a magia.

Presente nas reflexões filosóficas, históricas e políticas, o debate sobre esse conceito vai apresentando multiformes dimensões. Retomar, nessa reflexão, autores como Pollak (1989), Halbwachs (1990), Benjamin (1993), Arendt (1972), Bosi (1994) e Nora (1993), levamos a perspectivar o sentido da *memória-vida* como caminho epistemológico que se abre para articulação imanente entre esse conceito e a experiência narrativa. Enquanto a aceleração, como mal-estar contemporâneo, articula-se à efervescência da *memória-arquivo*, a *memória-vida* manifesta sua inteligibilidade na indissociabilidade que apresenta em relação à experiência e à narração, ou à experiência narrativa.

E o que é a experiência? Como memória, experiência e narração se entrelaçam? Tomando referência em Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e experiência; enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência, é o que nos mobiliza, o que nos toca, nos afeta e que, portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. (BONDÍA, 2002)

E são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrem, nos derruba e transforma, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Assim, “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p. 198), ou seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta e, por outro lado, incorpora a sua narração à experiência dos ouvintes como “a mão do oleiro na argila” (ibid., p. 205).

Na imagem metafórica do oleiro e do barro, somos confrontados com a impossibilidade de separação entre memória, experiência e narração e vislumbramos o sentido de memória-vida. Paul Ricoeur situa a especificidade desse processo enquanto *tessitura da intriga*, articulando os conceitos de tempo e narrativa.

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (RICOEUR, 1994, p.85).

O autor retoma duas obras da história da Filosofia: as “Confissões”, de Santo Agostinho e “A poética”, de Aristóteles e, a partir delas, aprofunda os conceitos de tempo e a narrativa. Em Santo Agostinho, o questionamento do tempo, sem uma preocupação explícita com a estrutura narrativa de suas *Confissões* autobiográficas, em Aristóteles, a teoria da intriga dramática sem consideração sobre a importância da dimensão temporal. Partindo dessas obras, o autor alinhava, a pouco e pouco, o sentido de entrelaçamentos que indicam que o tempo se torna humano pela narrativa e, por outro lado, a narrativa atinge sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Com Agostinho, Ricoeur nos proporciona o mergulho na reflexão filosófica sobre as “aporias da experiência do tempo” (RICOEUR, 1994, p. 23). O filósofo traz a perspectiva da eternidade como indicativo e limite da fragilidade ontológica do tempo humano, “[...] como o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda e se o presente nem sempre é?” (ibid.). As dúvidas céticas, entretanto, o levam a afirmação da possibilidade do tempo por meio da tese do tríplice presente, na qual coloca o passado e o futuro, no presente, por meio da memória e da espera.

Nas palavras de Agostinho “o presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão, o presente do futuro é a espera” (ibid., p. 28). Dessa forma, delineia a compreensão ontológica do tempo humano e situa, no sujeito, a possibilidade da experiência temporal e até mesmo da própria medida do tempo, já que a espera do futuro e a memória do passado estão na “alma” como imagens-impressões e imagens-signos. Impressões que só estão presentes na ação do sujeito que espera, está atento e recorda-se (ibid., p. 37-39).

Podemos estabelecer relações entre a tese do tríplice presente de Santo Agostinho, o tempo de agora em Benjamin (1993) e a imagem do tempo como luta, proposto na metáfora analisada por Arendt (1972). Benjamin propõe um olhar sobre a história, o “tempo de agora”, marcado pela intensidade e brevidade, onde as questões do presente nos mobilizam a construir uma experiência com o passado, reconstruindo-o. Faz, desta forma, uma crítica à epistemologia em sua maneira de compreender a história, através de concepções de um tempo “homogêneo e vazio”, “cronológico e linear”. O passado relampeja como imagens de “momentos de perigo” e levam o historiador a construir uma experiência com o passado. (BENJAMIN, 1993, p. 226).

Na parábola de Kafka, tomada por Arendt (1972, p.33), encontramos também uma metáfora que nos remete a uma nova concepção de tempo. “Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos...”. A imagem quebra o sentido de uma passagem linear entre passado e futuro,

substitui essa concepção de história linear pela história enquanto movimento de luta vivida pelo sujeito que dá sentido ao processo de construção histórica.

Nas análises, encontramos a força do tempo presente, como experiência existencial do sujeito que congrega a potência do passado e do futuro, no movimento de ação e de luta dos sujeitos históricos. O tempo torna-se inteligível no sujeito, traduz-se como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão.

Após o mergulho sobre a temporalidade, Ricoeur analisa os caminhos da narrativa, na “Poética” de Aristóteles, por meio dos conceitos de tessitura da intriga e atividade mimética. A poética é identificada como arte de compor intrigas, narrativas que se articulam, e a atividade mimética como processo ativo e dinâmico de produção, *poièsis*. Por meio da mimese produzimos a narrativa, ou seja, “a disposição dos fatos pela tessitura da intriga”, fazemos “surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico” (ibid.). A narração, como tessitura da intriga, consiste na composição de tramas que se articulam de forma coerente. Entretanto, essa coerência não está dada, é fruto de construção do sujeito, de ação ou *poièsis* que vai fazendo surgir, a pouco e pouco, o inteligível, o universal e o verossímil.

A mimese desdobra-se em três movimentos articulando, na tessitura da intriga, a ação humana, sua recriação na composição narrativa e, ainda, a reconfiguração que se dá na leitura. Assim, o círculo virtuoso da mimese é aberto, é um convite à interpretação das ações humanas que se coloca em todas as suas dimensões, na pré-compreensão da ação, na produção narrativa e na leitura. Todo processo mimético é guiado pela imaginação criadora, já que o passado só pode ser reconstruído pelo sujeito por meio de vestígios e na intensidade da experiência temporal.

A partir dessa análise vislumbramos a interdependência entre memória, experiência e narração, apontando para um caminho de análise das histórias de vida como possibilidade instituinte no campo da formação, pelo favorecimento da experiência narrativa enquanto movimento potencialmente formador.

3 Pesquisa-formação e biografia educativa: um olhar dirigido aos caminhos percorridos

No desenvolvimento da investigação-formação, mergulhamos na história das histórias de vida no campo das ciências sociais e humanas e no campo educativo¹. Encontramos uma potente abordagem teórico-metodológica que, apropriada pelo campo educativo, retoma sentidos fundacionais e militantes ao valorizar a escuta das testemunhas, a história subterrânea e que se reconstrói com inventividade criadora dando lugar especial a práticas de investigação-formação.

Observamos que a referida abordagem teórico-metodológica, rompe, por sua própria natureza, com a prática simplificadora, reducionista e nomotética da investigação social, projetando a pesquisa em educação fora do quadro lógico-formal. E é esse movimento de ruptura que, segundo Ferrarotti (1990, p. 89 e 90), modifica as bases da pesquisa, transformando-a em pesquisa-formação, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento. O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade da experiência de pesquisa pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões (ibid.).

Tomando o caminho das histórias de vida no campo das ciências sociais, Pierre Dominicé (2000) apresenta o conceito de biografia educativa com foco dirigido aos percursos formativos. É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa não coloca, assim, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, a biografia educativa deseja transformar a rememoração em formação.

Buscando relações indissociáveis entre o teórico e o metodológico que se desenham na experiência da pesquisa, apresentamos alguns lampejos dos caminhos trilhados. A

¹ No desenvolvimento da pesquisa, realizamos revisão de literatura, recorrendo a trabalhos desenvolvidos em Portugal, no Brasil e em países francófonos, buscando, assim, um diálogo com a produção no referido domínio. Tomamos como referência artigos, livros e trabalhos apresentados em congressos, dos anos de 1980 a 2006. Encontramos uma significativa produção que articula a abordagem teórico-metodológica das histórias de vida ao campo da formação de professores e que trouxe grande contribuição no desenvolvimento do trabalho. No presente texto, entretanto, não trazemos indicativos da revisão de literatura, pois procuramos focalizar a discussão teórico-metodológica, bem como apresentar elementos da análise de dados.

investigação-formação envolveu seis professoras portuguesas que vivem e trabalham na grande Lisboa, no Porto e em Évora e seis brasileiras que atuam em São Gonçalo, no Rio de Janeiro e em Bom Jesus do Itabapoana.

Foram realizadas três entrevistas biográficas com cada uma das professoras. No primeiro encontro, apresentamos a proposta investigação e discutimos o *contrato de trabalho*, documento com os princípios deontológicos tomados como base da investigação e que traziam implicações na participação do/a entrevistado/a. Depois da discussão formal dos caminhos da investigação, passamos a um momento de reflexão, por meio da leitura e da discussão do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, de Men Fox. O texto foi o caminho para que cada professora fosse, então, convidada a narrar a história do *objeto significativo* que levou para esse primeiro encontro, objeto que mobilizou a narrativa de um acontecimento de sua história de vida-formação.

Qual o sentido da leitura de um livro de literatura infantil em uma entrevista biográfica? Por que partir de um objeto para deflagrar o processo narrativo pelas professoras? Além de possibilitar uma reflexão sobre os sentidos da memória e da formação, a presença do livro procurou colocar professora e investigadora, no contexto de um processo que se desejava formador e partilhado. Já o objeto veio para romper com a linearidade do próprio roteiro. Assim, iniciar o diálogo pela narrativa de um acontecimento biográfico, materializado em um documento pessoal escolhido pela professora, foi o caminho para romper com a cronologia e demarcar a possibilidade de que cada narrativa seguisse o seu próprio curso.

Nos dois primeiros encontros, fomos conduzidos por narrativas que, tomando a vida como espaço-tempo de formação docente, foram entrelaçando experiências vindas das memórias polifônicas da vida, da trajetória acadêmica e profissional. O terceiro encontro foi destinado a um movimento de interpretação partilhada em que cada professora foi convidada a discutir, em partilha, os sentidos do processo de formação. A continuidade da pesquisa encaminhou o estudo das entrevistas por meio de análise de conteúdo que constituiu a base para elaboração da biografia educativa de cada professora participante, bem como das reflexões e diálogos entre as histórias de vida e formação.

4 Vida e formação de professoras portuguesas e brasileiras: trajetórias em diálogo

Trazemos, aqui, uma sistematização de dados a partir de análise de conteúdo vertical, ou seja, pelo mergulho na história de vida de cada professora e, também, horizontal, no

caminho de um diálogo entre as narrativas. Buscamos, assim, voltar às questões norteadoras e ao caminho de confluência entre elas, sinalizando *sentidos a respeito do movimento formador*.

As questões da pesquisa se desdobraram em três grandes eixos propostos pela investigação: 1) história de vida e formação – contribuições: busca de uma racionalidade sensível, 2) diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos/as professores/as e 3) expressão da vida e do “testamento” da docência pelos sujeitos da profissão. Como referimos, o desenvolvimento do trabalho entre Brasil e Portugal trouxe, entretanto, um eixo que foi se afirmando e se colocando como articulador dos demais: 4) o sentido dialógico da investigação e da formação.

O *primeiro* eixo fala da possibilidade do encontro entre história de vida e formação, na constituição de uma *racionalidade sensível, instituinte* no campo da formação. O desenrolar da pesquisa fortaleceu a perspectiva de que a metodologia utilizada consistiu em um dos focos privilegiados de análise. Assim, o trabalho com as histórias de vida não visou, apenas, encontro de pistas e indicativos sobre a natureza do processo formador ao longo da vida, mas a possibilidade de perceber em que medida a vivência da experiência narrativa, por meio da dinâmica proposta, poderia favorecer, ela própria, um caminho instituinte de formação para todos os envolvidos, incluindo professoras e investigadora.

Trazendo o sentido da formação, enquanto experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento, o desenvolvimento do trabalho nos leva a levantar indícios de que essa experiência se dá de forma privilegiada no processo narrativo e questionamos: *Qual o impacto da participação nesse processo de investigação, pelas professoras, em suas trajetórias de vida e formação?* Na precariedade, mas também na força e vivacidade do presente, levantamos alguns vestígios, trançando, especialmente, os depoimentos do terceiro encontro, com os textos escritos a posteriori pelas professoras.

Considerando a proposta de investigação-formação, inserimos na metodologia dois componentes de avaliação, buscando oportunizar um momento oral, partilhado com a investigadora, e outro escrito, de natureza individual, onde as professoras puderam se expressar, criticamente, sobre o sentido e o lugar da participação na investigação em sua formação.

As professoras se identificaram com a metodologia proposta. Algumas mencionaram que viveram, inicialmente, ansiedade e inquietação, mas estes sentimentos foram vencidos ao longo da travessia narrativa. A avaliação oral revela, também, que foram envolvidas pelo prazer da reconstrução narrativa de si:

eu acho que as palavras são como as cerejas, são mesmo, uma pessoa está aqui, salta para ali... foi uma conversa muito boa, muito bonita, com um trajecto, assim, com muitas curvas, mas eu acho que faz parte do processo..., nós fomos fazendo a trajectória conforme as nossas memórias, as nossas recordações. Isabel

... foram momentos de muito prazer, eu gosto de fazer isso, eu gosto de contar histórias, eu gosto de voltar às minhas lembranças, eu faço isso de uma forma leve, mesmo que não sejam lembranças tão agradáveis, é agradável prá mim retomá-las. Héliida

Suas narrativas indicam, também, contribuições e sentidos que encontraram na vivência da investigação. Na análise de conteúdo das avaliações orais, percebemos que a narrativa de suas histórias de vida, com enfoque sobre as experiências formativas tecidas ao longo da vida, favoreceu a reflexão sobre a trajetória de vida como um processo de aprendizagem e conhecimento, a expressão das experiências de vida como testemunho da docência e a valorização do saber construído na caminhada profissional.

Em suas reflexões orais e escritas, percebemos grande recorrência nesse aspecto, ou seja, a oportunidade reflexiva que viveram, por meio da rememoração, como potencialmente transformadora. A investigação mobilizou um processo reflexivo que, segundo as professoras, dificilmente viria de outra forma já que se acham sempre envolvidas com muitas demandas e, no cotidiano, sentem que há uma falta de tempo para refletir:

Se calhar, claro que nós pensamos todos os dias, mas desta forma continuada deste percurso, se calhar, isso não iria acontecer ... Ana

...porque enquanto nós estamos na prática, enquanto estive a trabalhar, nós, por vezes, nem temos tempo de reflectir. Fazemos, dá resultado, conseguimos atingir os objectivos, então, vamos continuar, mas sem reflectirmos...Carolina

Os encontros levaram as professoras a um processo de reflexão que ultrapassou a entrevista, as indagações e análises permaneceram, foram levadas para casa, ocuparam outros tempos e espaços:

... eu saía daqui pensando em outras coisas. “Ah, isso também aconteceu, olha, como eu estou agindo, como é reflexo daquilo que eu aprendi e hoje eu faço dessa maneira”; eu comecei a buscar outras histórias. Sara

A narrativa de suas histórias de vida levou as professoras ao sentido formador da vida,

voltar, ver e reconhecer como cada uma dessas coisas me construiu ... Rute e eu acho que isso foi o que me marcou nessa experiência com essa pesquisa, entendeu? É, de ter olhado a minha história como formadora, como formação. É, pensar, assim, as pessoas são feitas, são formadas daquilo que elas vivenciam, daquilo que elas experienciam... Héliida

Sentidos construídos em uma reflexão partilhada tanto pela análise pessoal como pela contribuição da investigadora, especialmente, nas discussões do terceiro encontro. Observamos que, de uma forma singular, a experiência narrativa vivida pelas professoras, ao longo da investigação, favoreceu um espaço-tempo importante quanto ao parar o curso do tempo, retomar e reconstruir experiências de vida e sentidos da formação. Se a experiência de investigação-formação não nos permite prever, mas apenas desejar e sonhar múltiplos futuros possíveis, por outro lado, apresenta indicativos do sentido formador da experiência narrativa, pois, ao refletir sobre o passado, reconstróem suas histórias numa intensa tessitura de intrigas.

Para as professoras a participação na pesquisa foi uma oportunidade de viver a experiência narrativa do tempo como *tríplice presente* – tal como expressa Paul Ricoeur (1994), apoiado em Santo Agostinho – em cada encontro, o passado tornou-se presente pela *memória* e o futuro pela *previsão*, pelos desejos e projetos que se abriram. O passado fez-se presente, reconstruído, refeito na reflexão. O convite para a narrativa dos acontecimentos instituintes de formação, ao longo da história de vida, exigiu das professoras atuação propositiva de sujeitos do conhecimento na seleção e atribuição de novos sentidos e interpretações; passados esquecidos, histórias, episódios pontuais vieram à tona no processo narrativo, e a necessidade de constituição de um relato não episódico, mas de uma história que pudesse ser seguida, exigiu trabalho laborioso de tessitura de intrigas, *traduzindo a experiência narrativa em formação*.

Refletimos sobre o sentido formativo da experiência narrativa das professoras, na vivência da pesquisa. Entretanto, é preciso também, aqui, referir que ouvir a história das professoras mobilizou um intenso movimento de reflexão e de formação na investigadora. Ao ouvir a história do outro, refletimos sobre nossa própria trajetória. Assim, a investigação-formação foi abrindo canais para uma aprendizagem partilhada, na tematização de percursos de vida.

Voltando aos eixos/questões de análise da investigação, o *segundo* conjunto de questões aponta para as diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos/as professores/as. A história de cada professora tece experiências que entrelaçam aprendizagens que vêm do âmbito pessoal, da formação acadêmica e também profissional e o desdobramento das diferentes fases e etapas da vida vai se dando pela tensa mediação entre elas. A partir da

dinâmica desenvolvida, podemos levantar indícios de que o processo formador só seja inteligível numa perspectiva que entretete os diferentes episódios numa tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa como uma história que pode ser seguida. Uma história que não estava dada previamente ao sujeito, mas que é reconstruída no ato narrativo.

Na análise dialógica das doze narrativas, encontramos pistas importantes sobre sentidos dessas dimensões, especialmente daquelas que, geralmente, não são referidas quando analisamos a formação docente – a formação pessoal e as experiências escolares. Na formação pessoal, os valores e princípios aprendidos junto ao núcleo familiar mais próximo e nos em diversos grupos sociais aparecem como marcos fundamentais. A experiência escolar como alunas, especialmente da escola primária, aponta para a construção de imagens e saberes sobre a docência e a prática educativa – para algumas, como imagens a seguir; para outras, como formação às avessas, ou seja, como referência do que não desejam como imagem de si.

Apesar da abordagem técnica da formação inicial, em nível médio, as professoras registram a importância desse tempo como preparação para docência; já os eventos de formação contínua, de uma forma geral, não receberam destaque como acontecimentos biográficos. A realização da licenciatura/graduação foi referida como acontecimento relevante, que se desdobrou em intensos momentos de reflexão e reconstrução das práticas. O decorrer da experiência profissional vem como espaço-tempo fundamental de formação, de busca de reconstrução das formas de ser e de estar na docência; a dinâmica das relações entre escola, alunos, colegas, famílias, contextos sócio-histórico-culturais, conteúdos, currículos geram dúvidas, desafios, e os saberes construídos são colocados em questão e levam as professoras ao movimento e a uma sempre nova trama de concepções e práticas. Como no caleidoscópio, a conjugação desses diferentes componentes gerou, na singularidade da vida de cada professora, diferentes sentidos e intensidades.

Voltando o olhar novamente para os eixos/questões da investigação, no *terceiro* conjunto, encontramos a importância da narrativa das histórias de vida das professoras como testamento da docência. Ao longo de cada um dos encontros, tivemos oportunidade de viver uma intensa experiência de aprendizagem com as professoras, e o desenvolvimento da investigação foi reafirmando o sentido da docência como “lugar de memória” (NORA, 1993) e a contribuição do registro da história de vida como “testamento” (ARENDT, 1972), abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que transforme biografia em herança.

Procuramos nos embrenhar nas histórias ouvidas e transcritas, reescrevendo-as em formato de biografia educativa e, nesse movimento, foi necessário cuidado epistemológico, reflexividade crítica, mas, especialmente, preocupação ética, para contar a história, respeitando os vestígios de sentidos deixados pela narradora e, ao mesmo tempo, tornar mais visível a tessitura de intrigas que constitui o processo formador, foco da presente investigação. No texto das biografias, buscamos, assim, deixar que as professoras contassem suas histórias, expressassem suas vidas como testamento da docência e do processo formador.

Buscamos ainda o sentido dialógico da pesquisa e da formação, sentido que, como afirmamos, foi se colocando e se delineando em caminhos ao longo da investigação, constituindo, dessa forma, o *quarto* eixo.

No diálogo entre as trajetórias, temos os amplos sentidos do processo formador, anteriormente analisados, que sendo pessoal, humano e historicamente construído apresentam-se como tessitura de intrigas e fruto da experiência narrativa, conjugando dialeticamente as múltiplas dimensões da vida. Temos, também, a experiência comum de uma angústia frente às novas formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere diretamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade-família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a praxis docente e a formação. Mas, em relação dialética com a angústia, encontramos, nas professoras participantes, a docência como um lugar de prazer, de realização pessoal, sentimento expresso especialmente quando falam da alegria de viver com os alunos momentos de ensinar e aprender, quando falam do sucesso de seus ex-alunos, quando são lembradas, por eles, com gratidão e reconhecimento, mas também da tristeza quando “fracassam” em seus sonhos e projetos. Para elas, a docência é um lugar de contraditórios sentimentos e desejos, mas onde desejam, de diferentes formas e pela confluência de diferentes fatores, permanecer.

Se essa análise precisa ser contextualizada num pequeno grupo de doze professoras e se o objetivo da pesquisa não é a generalização, podemos, contudo, tentar aprender com os vestígios. O grupo de professoras foi escolhido, buscando-se, nomeadamente, a variedade de experiências formadoras, portanto, a diversidade sócio-cultural materializada em um grupo de professoras de diferentes faixas etárias, tempo de magistério e locais de residência e trabalho. Entretanto, buscamos uma característica comum: o envolvimento com a docência. Podemos, então, supor que as professoras participantes não falam de todas, mas também não falam apenas de si mesmas. Representam um grupo; falando, assim, de outras tantas professoras que não foram ouvidas, mas que de diferentes formas também desejam continuar construindo a

docência do Primeiro Ciclo em Portugal e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Mulheres professoras que entrelaçam vida, docência e formação.

Mas aprendemos também no confronto de singularidades. No diálogo Brasil e Portugal, percebemos que, por um lado, na formação acadêmica, o componente ligado ao estágio aparece, com mais força instituinte de formação, na narrativa das professoras portuguesas, do que das brasileiras. Por outro, as tramas da formação contínua aparecem com mais intensidade no relato de duas professoras brasileiras que, sem exigência formal do sistema, encontraram na realização de diferentes cursos, continuidade de um caminho de formação.

Olhando, entretanto, para o grupo das professoras como um todo, encontramos possibilidades de análise dialógica que extrapolam as fronteiras entre Brasil e Portugal. Reafirmamos, assim, uma aprendizagem que se dá quando nos confrontamos com o outro, um legítimo outro que pode estar ao nosso lado, trabalhando na mesma escola ou um outro que não conhecemos, distanciado pelo Atlântico, mas do qual nos aproximamos. Trazendo os estudos de educação comparada, reafirmamos, assim, o sentido de “comunidade imaginada” (NÓVOA, 1995 e 2000 e NÓVOA, CARVALHO, CORREIA, MADEIRA E RAMOS DO Ó, 2003) a qual dialeticamente nos ligamos e nos distanciamos, mediados por desejos, lutas, conflitos e desafios comuns e singulares.

5 Reflexões (in)conclusivas

Após a reflexão mediada pelos diferentes eixos da investigação, destacamos uma das questões inicialmente propostas: *o trabalho com as histórias de vida em contexto de formação de professores/as pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?* O desenvolvimento da investigação-formação trouxe indicativos de sentidos do movimento de formação como tessitura pessoal-coletiva complexa que se desenvolve em diferentes espaços e tempos, materiais e simbólicos e que dizem respeito às múltiplas possibilidades humanas frente à aventura do conhecimento. Um dos caminhos para mobilizar aprendizagens se dá quando refletimos sobre a história de vida e, envolvendo a globalidade da vida ou recuperando experiências singulares, reconstruímos, na dinâmica do tríplice presente, sentidos da trajetória, vivendo, assim, a formação como experiência narrativa, tessitura de intrigas. Nesse movimento, diversos saberes são tecidos num permanente atravessamento entre teorias e práticas, conteúdos culturais, científicos e existenciais, na trilha de um conhecimento emancipatório (SANTOS, 2000) e de uma racionalidade instituinte.

Tomando como desafio a reconstrução do projeto emancipatório da modernidade, Boaventura Santos (ibid.) nos desafia pensar a teoria crítica, em uma abordagem pós-moderna de oposição, onde o conhecimento se dá pelo reconhecimento do outro como sujeito.

Nessa forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2000, p. 29).

Desafio que se desdobra no reconhecimento do outro como produtor de conhecimento, manifestando a inteligibilidade das diferenças, portanto, num conhecimento multicultural, na vivência partilhada e desprofissionalizada do conhecimento, tomando o sentido da dupla ruptura epistemológica onde senso comum e conhecimento científico retornam ao senso comum como possibilidade de socialização e transformação e, finalmente, no desafio que vai “da acção conformista à acção rebelde” (SANTOS, 2000) que, na particularidade da análise do presente trabalho, se afirma na busca por um movimento de formação que contribua na construção de subjetividades inquietas, inconformadas. Nesse sentido, a racionalidade instituinte, que mencionamos, assenta-se nesse conhecimento emancipatório que alia concepções e práticas, ciência e existência, poiesis e poesia e que, como saber partilhado, aponta também para o sentido narrativo que o constitui e movimenta.

Percebemos, assim, nos indícios do presente trabalho, uma reflexão filosófica que se coloca, quando tematizamos a formação, a construção do conhecimento historicamente humano, dialeticamente ligado às possibilidades de uma atuação que se deseja emancipatória. Nesse sentido, é pertinente questionar: *quais os desejos de futuro a presente pesquisa abre quanto às concepções-ações de formação docente no Brasil e em Portugal?* Começamos a problematização do trabalho, analisando a ênfase num paradigma de formação transmissivo e na dificuldade de caminhos dialógicos entre diferentes dimensões formadoras. As reflexões tecidas indicam a possibilidade de que os espaços destinados à formação acadêmica dos professores, passando pelas diferentes modalidades de formação inicial e contínua, bem como movimentos formativos desenvolvidos em contexto escolar, abram espaço-tempo de encontro dialógico de partilha de experiências num intercâmbio de saberes científicos, culturais, existenciais, que gradativamente já não se expressem por suas especificidades, mas pela polifonia entre eles.

Voltando às três etapas da mimese propostas por Paul Ricoeur (1994) e às possibilidades da pesquisa como poiésis, vivemos com as professoras uma experiência que se coloca no campo da ação, ao longo do texto, reconstruímos, narrativamente, essa experiência e, agora, em sua socialização, fazemos o convite às múltiplas leituras e reconstruções.

REFERÊNCIAS:

- ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. **Perspectiva**, São Paulo, p. 28-42, 1972.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- DOMINICÉ, Pierre. **Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- FERRAROTTI, Franco. **Histoire et Histoires de Vie: La méthode biographique dans les sciences sociales**. 2. ed. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.
- FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**, São Paulo, n. 10, p. 1-178, 1993.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António; CARVALHO, Luís Miguel; CORREIA, António Carlos; MADEIRA, Ana Isabel; RAMOS do Ó, Jorge. **Educational knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries**. Lisbon: Educa, 2003.
- NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, n. 2(3), p. 3-15, 1989.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.