

## **PAISAGENS DISTINTAS, TERRITÓRIOS COMUNS: POR ONDE ANDAMOS TRANSITANDO NA PESQUISA COM PROFESSORES ?**

**OLIVEIRA, Valeska Fortes de.** – UFSM/RS

**GT:** Formação de Professores /n.08

**Agência Financiadora:** CNPq / FAPERGS

### *As intenções iniciais*

A proposição deste trabalho é dar visibilidade às produções de um grupo de investigação / formação com professores e nossas incursões teórico-metodológicas. Num primeiro momento, apresentamos uma reflexão sobre a lógica produtivista instituída no ambiente acadêmico e, na tentativa de ir além dela, o exercício de um grupo que experiencia a pesquisa e a formação com professores, buscando uma produção de sentidos para si e, para aquelas pessoas que se envolvem com nossos projetos, na decisão de reconstruir suas trajetórias de vida pessoal e profissional através das narrativas.

### *O processo de conhecer*

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece ? Existem momentos na vida onde a questão do saber se se pode diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (...) Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento. (FOUCAULT, 2001, p.13)

Este é o exercício do pensamento como um ato de crítica à forma legítima e legitimada de pensar: a experiência de se imbricar e se colocar no próprio ato de conhecer. Mas é ainda e, não apenas, uma relação de amizade com o conceito.

Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do

criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.13)

É com esse intuito que me pergunto e o faço em voz alta: que conceitos temos inventado a partir das nossas pesquisas ? Que teorias e que efeitos tem sido escolhidas por nós e, nos escolhem, na medida que somos incitados também a uma produtividade que se torna condição inquestionável para estar num lugar /espaço: o acadêmico.

Fizemos alguns movimentos, na história do pensamento educacional e, é certo que estes, acompanharam outros vividos a partir das demandas do contexto sócio-cultural e econômico das sociedades, mas ainda precisamos pontuar que nossa disposição aos modismos também tem sido apontada como um traço característico de uma área de interfaces. Neste novo século, fomos impelidos à uma lógica produtivista e produtora de uma sensação de vazio e de repetição (do mesmo).

No entanto, parece que as próprias condições de organização do mundo do trabalho também no universo acadêmico têm efeito da quantidade / velocidade operadores determinantes. Então, corremos o risco de premidos pela necessidade de sermos velozes e quantitativamente eficazes, incorreremos num esvaziamento de sentido daquilo que estamos pesquisando-publicando. Talvez a carência do ineditismo em muitos campos da produção acadêmica seja um bom indício disso a que me refiro. (RATTO, 2006, p.p.76-77).

A desterritorialização necessária, para que não fiquemos enclausurados, produzindo seitas e grupos de adeptos a determinadas produções e concepções é desejada e necessária para o próprio arejamento da área. Nosso tempo é o da interlocução com produções esquecidas, mas com potência e vigor para o diálogo com tudo que temos sistematizado até o presente momento. A sensação tem sido, mesmo que interconectados em redes de investigação, a de um esvaziamento de sentido e, de que nos comunicamos (será?) mas sem produzir efeito.

Adentramos o século XXI acometidos pelo desenfreamo por verdades definitivas, pelo desejo de verdades prêt-à-porter. Problemas de fronteira fizeram misturar-se a razão, a emoção e a fé e presenciamos, especialmente no campo da educação, a consolidação e um certo fanatismo. O material de auto-ajuda, as revoluções instantâneas, os fenômenos de massa, as infinitas inteligências, um sem fim de arranjos anunciam que no interior de cada um, no fundo do fundo do fim encontra-se o infinito. (...) No que toca às idéias pedagógicas, podemos observar um amplo espectro que vai de extremo a extremo. Num lado, elas passam a funcionar como seitas: as teorias recebem adeptos, inauguram vocabulários, constituem grupos sectários vigilantes e missionários, empenhados na difusão dos ideários e conversão dos sujeitos; certos intelectuais são tomados como gurus, aiatolás que proferem máximas, apontam caminhos, ensinam o segredo da redenção. Noutro lado, as idéias pedagógicas possibilitam um veio popular e social que sustenta toda uma ordem de militância, especialmente através dos movimentos sociais das organizações não-governamentais. (PEREIRA, 2006, p.4)

Na tentativa de um exercício de pensamento, também desejo sistematizar a produção de experiências de um grupo que já há algum tempo vem procurando saídas, vem produzindo na esteira da produção de sentidos (para si e para aqueles que se “engancham” nas nossas produções), algumas “brechas”, para além da filiação à correntes teórico-metodológicas em voga na área da educação e, mais especificamente, na formação de professores.

Numa perspectiva memorialística tenho registrado a trajetória de um Grupo de Estudos e Pesquisas, como uma experiência do olho, que é a nossa marca, tentando visualizar o que este produziu e os seus efeitos. Nosso Grupo, já consolidado no CNPq, vem trabalhando com a formação inicial e continuada de professores desde 1993 e, contribuindo através do espaço de debate do Grupo de Trabalho sobre “Formação de Professores” com as temáticas do imaginário docente, dos processos de formação e escolha profissional, de gênero, da memória educativa, da História Oral e da História de Vida. Os encontros que vêm tendo com teorias, com autores, com pessoas ao vivo e, às vezes, sem cores, tem sido também nosso “objeto” de pesquisa. O processo de experimentação das pessoas na experiência de grupo, traz além de um “agrupamento temático”, a dimensão criadora, constitutiva do imaginário como potência, como fonte propositiva de outras formas de vida, de comportamentos, de relacionamento consigo e com os outros. Afinal, na sociedade contemporânea, nossas aprendizagens têm sido

propostas também e, particularmente, como já disse Guattari (1998), de forma maquínica, a partir de dispositivos com outras lógicas: competitivas, narcísicas e anti-solidárias.

Na teia dos registros que produzem a experiência, trago um fragmento do texto onde Pinto (2003, p.13), explicita este movimento no que chama “Aprendendo a trabalhar em Grupo: a construção do conhecimento pela pesquisa”:

O trabalho em grupo realmente nos ensina a negociar e isso demarca interesses individuais tendo de ser coletivizados. Isto demarca portanto, relações de poder e a pesquisa não é isenta dessas relações. Uma questão relevante em relação ao trabalho em grupo foi o lugar que o outro ocupava / ocupa na minha formação. A forma como entendemos os nossos interlocutores, sem dúvida, expressa uma visão de mundo bastante significativa. Por uma influência, inclusive cultural, o outro subsiste em nós muito mais pela negação do que por um processo de autonomia do ser sujeito. Em outras palavras, o outro é quem eu não sou. Dessa forma, eu continuo sendo a referência afirmativa em contraposição ao outro, referência de negação.

A experiência de investigação em rede é uma das grandes aprendizagens que temos feito, na perspectiva de melhor compreensão do que estamos chamando de imaginário docente, sabendo de antemão que a dimensão imaginária-simbólica da cultura, das instituições, das práticas sociais, das comunicações interpessoais e de massa e pensamentos individuais

são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo. Convém que tenhamos isso sempre em mente, não só para exercitar nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito. (SÁ, 1998, p.p.21, 22)

O envolvimento com estas paisagens nos coloca um desafio qualitativo na pretensão de leitura, de escuta, de visualização dos movimentos, do dizível e do indizível, do que se mostra e do que se esquece, da produção de sentidos e significados individuais e coletivos nos espaços investigados.

Nossas incursões nos territórios do imaginário nos fez aprender a dialogar também, com o que não se mostra, com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado. As investigações que têm o imaginário como referência, estão propensas a aproximação com o seu mistério, com crenças e mitos onde as escavações no nosso caso, foram descobrindo uma outra ferramenta potente: a narrativa de si.

As narrativas foram se constituindo, ao longo das nossas investigações, em projetos de conhecimento, pois estávamos trabalhando com pessoas adultas, com uma trajetória histórica de esquecimento, de baixa auto-estima e de profanação do seu próprio campo profissional.

Inicialmente chamadas por nós de “memórias educativas”, as produções resultantes das pesquisas, a partir do trabalho colaborativo de professoras das redes municipal, estadual e particular, da educação infantil ao ensino superior, nos fizeram perceber, como as pesquisadoras do GEDOMGE<sup>1</sup>, que ao serem produzidos, os relatos visavam a uma espécie de reconstituição de experiências capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo do processo de formação na história de vida escolar e extra-escolar das pessoas.

O processo de reavivamento das lembranças, através de um trabalho mais refinado da memória, é visualizado nos nossos projetos de investigação / formação com professores. No baú, nas caixinhas e nos álbuns ao serem trazidos para os trabalhos de escrita autobiográfica, ou no momento da entrevista, as pessoas reconstróem imagens com mais detalhes e sentimentos.

Uma outra utilização da fotografia e da história oral, vivenciada pelos participantes da rede, é o espaço da vivência, da experimentação, intitulado por alguns de oficina, onde os dois dispositivos: o oral e a fotografia possibilitam uma aproximação das representações e dos saberes construídos pelos professores, ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Acreditamos assim, como Kramer que

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nesta relação da fotografia com a memória, a narrativa e a leitura/ escrita, as imagens antes fixadas pelo acervo fotográfico dialogam com o acervo imagético do pesquisado. Cada história, cada fragmento, cada foto, cada olhar constitui-se no movimento de refotografar as imagens já fotografadas pela lente. (2001, p.177-178)

O aguçamento da memória (Demartini, 1997) através da análise de fotos, durante o processo de construção da narrativa, nos aproxima de detalhes que, muitas vezes, são desconsiderados quando a memória trabalha para reconstruir, tendo somente o suporte na oralidade.

Através das fotografias temos outros possíveis textos, pois nos aproximamos de comportamentos, de culturas, de ideologias vividas em tempos / espaços, dos quais a História Oral se ocupa em trazer à tona, pois como aponta Joutard,

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os 'derrotados'. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história. (2000, p. 33)

Como uma experiência formadora, a abordagem biográfica é um outro meio de “observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural.” (Josso, 2002, p.28). Os registros traduzidos na oralidade pelo trabalho da memória trazem os processos formativos significativos e as aprendizagens construídas nestes, além disso, trazem os movimentos identificatórios, vividos em tempos / espaços como pessoa e como profissional.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Coloca o professor, a professora num processo de investigação / reflexão

dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: “A gente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas que foram ditas”.

Segundo Josso,

A situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática a vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, implica igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. (2002, p.28)

O trabalho co-interpretativo do investigador exige escuta e capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. Este trabalho analítico, viabiliza o projeto de conhecimento e de formação / autoformação.

Mas ainda, temos registrado a potência da experiência do tempo / espaço de “cuidado de si” como um exercício de reconstrução, para além de qualquer interpretação, pelo próprio prazer da reflexão antropológica, ontológica e axiológica dos seus registros.

Nos trabalhos de formação continuada, realizada com as professoras e professores colaboradores das pesquisas, a narrativa potencializa a reflexão e, como aponta Josso (2002, p.30), “se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos.”

De posse dos materiais produzidos pelas narrativas é possível o questionamento sobre os modelos e as marcas de docentes e de práticas educativas registradas e reelaboradas pela memória, refletindo a partir da pertinência destas no tempo presente e das possíveis inércias que não viabilizam movimentos capazes de instituir outras professoralidades (Pereira, 1996) e outros movimentos que vão configurando lugares possíveis do professor e da profissão.

Nossos processos formativos acontecem em lugares / tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como referências que se configuram na narrativa de formação.

As histórias da nossa infância e dos nossos processos de escolarização são revisitados no sentido das referências construídas, onde temos recursos experienciais de representações sobre escolhas, sobre influências, sobre modelos, sobre formação de gostos e estilos, sobre nossos matriciamentos (Peres, 2004), significativos para a reflexão do que somos hoje e, as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

As pesquisas desenvolvidas por professoras e professores integrantes do nosso Grupo de Investigação / Formação vêm mostrando, nas referências da infância, as motivações de escolha de determinados percursos / trajetórias e estilos de vida. As vivências lúdicas, os processos de alfabetização e letramento, o gosto pela leitura, os professores inesquecíveis e suas práticas educativas foram reconstruídos nas narrativas, tendo como foco as lembranças que têm como fonte, as experiências vividas em família, na escola e os primeiros grupos sociais.

As histórias de vida das (os) professoras (es) põem em evidência os registros dos desafios de conhecimento em que se colocam, com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais de vida.

Passando a ouvir a voz da (o) professor (a), nos aproximamos das referências, possibilitando compreender os múltiplos movimentos que temos neste território – o da docência e o da formação de professores. São múltiplos e singulares os processos, ao mesmo tempo, com algumas matrizes comuns, mas viabilizando sempre que os registros sejam refletidos sobre os sentidos produzidos e, mesmo, da necessidade de poderem ser reinventados.

A História Oral de Vida, como a experiência de “fazer falar”, produz uma narrativa, sem uma perspectiva de linearidade histórica, de montagem de um quebra-cabeças onde tempo histórico, tempo social e cultural são invocados e, vêm impregnados na singularidade da vida que se “conta”. Podemos conhecer através de uma vida singular, também a história coletiva da docência. É nesta perspectiva que dialogamos com os estudos do imaginário, da história oral e da história de vida, privilegiando abordagens que retratem a dimensão simbólica das histórias da profissão docente, ainda pouco conhecidas entre nós.



Assumimos então, como princípio epistemológico, a concepção de que os professores são produtores de conhecimentos, selecionando e analisando os dados relatados e, viabilizando um processo reflexivo. São os primeiros a verificar os resultados da pesquisa na prática, porque se trata de uma reflexão sobre sua vida e suas práticas como professores. Pesquisadores de si, produtores de saberes, estas duas concepções são pressupostos das nossas investigações, contando com a memória como um suporte necessário na reconstrução das experiências vividas.

### *Tentando conhecer o professor como pessoa*

Esses planos de compreensão do professor como um profissional e como uma pessoa, podem ser analisados tendo em vista duas dimensões complementares: 1) o desenvolvimento profissional, compreendendo, na visão de Vonk e Schras (1987), a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual – a perspectiva da profissionalização – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização – que entende a profissionalização docente como centrada na adaptação do professor ao meio profissional em que atua e 2) a construção da identidade profissional, entendida por Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente – compreendendo o repertório de saberes necessários que dão sustentação a idéia de uma professoralidade, entendida como um processo que se dá ao longo da nossa trajetória de vida e, através de todos os dispositivos que nos atravessam e nos produzem uma pessoa e um professor (Pereira, 2000).

Consensualmente, nossas produções educacionais, através das pesquisas que vêm sendo realizadas, nos diferentes lugares deste país, têm indicado a formação como um “continuum” e, com isso, apontamos para um desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida. Compartilhamos com Dias-da-Silva, quando aponta para

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura / pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente. (1998, p.34)

É recente, e estamos percebendo, como professoras formadoras no espaço acadêmico que temos ainda, outros desafios – para além de pensar que esse processo é continuum e, por isso, permanente.

Um desses múltiplos desafios diz respeito a reconstrução das aprendizagens e representações que foram construídas nos diferentes tempos / espaços de escolarização da pessoa que, ao buscar um curso de licenciatura, decide (ou não) se tornar professor.

Por que revisitar os repertórios guardados na memória ?

Somando-se a outros pesquisadores que vêm trabalhando nessa direção e com referenciais teórico-metodológicos que alicerçam outras concepções de formação e construção do conhecimento, acreditamos, assim como Cattani e as pesquisadoras do GEDOMGE, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (1997, p. 34)

Por isso é significativo revisitar essas imagens e reconstruí-las com a perspectiva da problematização, pois, o que parece estar se explicitando nas aprendizagens construídas no espaço da formação acadêmica é, de que estas, são recomendações e discursos de um “dever ser” para os professores em formação, acabam não se configurando no momento em que estes, assumem a autoria do trabalho docente, prevalecendo as aprendizagens de outros tipos de professores e teorias pedagógicas, vividas no passado e, não as recomendadas pela formação universitária.

Se compreendemos que a aprendizagem da / sobre a docência, sobre ser professor não está concluída num tempo e, nem espaço específico e marcado para lhe dar garantias de sucesso na profissão, então, incluímos na reflexão um outro elemento importante: a experiência e a aprendizagem no fazer cotidiano. São os tempos e espaços produtores de saberes, entendidos aqui, no seu amplo sentido, da pessoa e do profissional na / da docência.

Como aponta Nóvoa,

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. (1991, p.71)

A organização e gestão das escolas parecem desencorajarem o conhecimento e a partilha de saberes experienciais, mas esse movimento tem sido buscado por parte de algumas instituições através de projetos de formação continuada desenvolvidos com a universidade. Ainda Nóvoa (1991, p. 71) afirma que “A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação.”

As instituições produzem aprendizagens, porém, podemos vivê-las de forma heterônoma, sem que as vivências não nos produzam experiência e, nem mesmo, aprendizagens (será?). Mas essa perspectiva começa, também, a ser problematizada na aposta feita pelo movimento internacional, desde a década de 80, conhecido por profissionalização do magistério, onde os professores são chamados a um protagonismo. Começamos a pensar nos saberes necessários de serem contemplados num processo formativo e, também a refletir sobre outros que construímos no próprio espaço de atuação profissional (experienciais).

Foram significativas as produções e, a sistematização de trabalhos de outros contextos por Nóvoa (1995a, 1995b), no movimento de profissionalização do magistério a partir da voz do professor que precisa ser ouvida e levada em consideração nas políticas educacionais dos diferentes países.

A qualidade dos processos educativos, defendida por diferentes sistemas de ensino e, colocadas as exigências a serem preenchidas pelo profissional da educação na sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento, vislumbra um tipo de professor que, nos parece, sem condições de passar da ficção à uma figura real em “carne e osso”.

A aproximação do universo dos valores, das crenças, das expectativas e das formas de vida dos professores nos possibilita o conhecimento do que estamos chamando de culturas docentes. Conhecer esta cultura se torna imprescindível e, porque não dizer, significativo no momento em que estamos investindo num movimento internacional de profissionalização do professor e, num momento em que deste vem sendo exigido um repertório de saberes, podendo ser configurados na perspectiva de saber-saber, de saber- fazer e de saber-ser (Tardif, 2002).

A experiência como produtora de saberes também passa a ser um componente significativo nos processos de formação e (auto)formação, pois a reflexão e a perspectiva do desenvolvimento profissional tem o substrato no que já foi produzido e vivido.

Dominicé aponta para a experiência como alicerce de uma formação contínua dizendo:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (1990, p.p.149-150)

O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, permite conhecer além da cultura, os seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem). Por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos? Estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Na sociedade contemporânea, estes processos falam diretamente ao

professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, podemos falar em desenvolvimento profissional, porque falamos de um sujeito aprendente, sem que se responsabilize somente este pelo seu processo de formação, como aponta Gatti (1992) afirmando serem os professores tratados como “bodes expiatórios” de todos os problemas da educação e da escola.

Estes cenários são trazidos para o texto na intenção de não depositar no professor, única e exclusivamente, a responsabilidade com o seu processo de formação e de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, sabemos que a narrativa ainda presente, principalmente nas teorias consumidas no nosso país e, muitas produzidas em contextos distintos das nossas escolas, sobre o investimento em um professor reflexivo, pesquisador, precisa ser problematizada com os próprios professores que, muitas vezes, não se reconhecem nestas teorias. As representações explicitadas nestas teorias invocam os professores como uma espécie de “super-heróis” que devem estar sempre prontos para uma atuação psicológica, ou mesmo de assistentes sociais; sujeitos capazes de práticas interdisciplinares e, ainda que sejam capazes de equalizar as diferenças sociais dos alunos – a narrativa da educação como redentora da humanidade.

Como aponta Gimeno:

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem ... o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas. (1991, p.87)

Nesse sentido, se coloca a possibilidade dos processos formativos, nos diferentes tempos e espaços, proporcionando as mais diferentes experiências e experimentações, produzindo uma pessoa e um profissional sensível e, capaz de enfrentar o “humano demasiado humano”, como nos dizia Nietzsche, capaz de não se “espantar” e, não se eximir da possibilidade de gerir os mais diferentes dilemas que cotidianamente aparecem no seu espaço de trabalho (ou fora dele).

Thomas Popkewitz partilha da perspectiva crítica sobre os desdobramentos da racionalização no trabalho dos professores:

O caráter instrumental da razão contemporânea está de tal modo presente na nossa linguagem que aceitamos sem discussão o seu valor e os pressupostos em que se baseia o seu discurso. [...] O pensamento crítico reduz-se a uma reflexão sobre a escolha dos melhores meios para atingir objetivos pré-estabelecidos. (1990, p.p.95-96)

Essas questões fazem parte de uma agenda de formulações que não podem ser esquecidas no momento em que se tenta responder às perguntas: como um professor se produz na profissão e, com o que conta no seu desenvolvimento profissional ?

Uma dessas formulações que tem sido explorada nas nossas pesquisas , apontada por Pereira (2000, p. 94), como uma contribuição na tentativa de compreensão dos nossos processos de formação (em tempos e espaços distintos), ou de como nos tornamos os professores que somos hoje, tem na memória uma referência.

Assim, trabalhar com a memória tem sido um exercício de reconstrução e de esquecimento, onde o movimento produzido na pessoa, ao mesmo tempo que aciona com as lembranças, aciona com a possibilidade de pensar em outras formas de vida, outras disposições e, até mesmo, decisões pessoais e profissionais. Uma viagem que não tem uma chegada certa e, com previsões precisas. Ao contrário, é autoformativa pelo próprio movimento da viagem.

Esta perspectiva de investigação manifesta uma disposição de dar visibilidade ao trabalho da memória que, através da narrativa, articula a subjetividade e a profissionalidade na mesma história de vida e, por que não dizer, os processos de desenvolvimento da pessoa do professor.

O método autobiográfico (Finger, Nóvoa, 1988) proporciona ao sujeito refletir sobre os seus processos de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele (o pesquisador) foram formadores ao longo de sua vida.

A reatualização de certos traços marcados nos percursos de vida daqueles que escolhem a docência e, mesmo daqueles que, por um motivo ou outro, se tornam professores, reconstruídos nas narrativas, possibilitam a compreensão dos tempos e espaços de formação.

Nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos

perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão (os Outros em Nós), quando ainda não dispomos de uma experiência produtora de uma professoralidade. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades.

Lembro até hoje, numa das primeiras pesquisas que realizamos com uma escola municipal de Santa Maria, uma das colaboradoras, indagando sobre o que teria ela de tão importante para contar para uma pesquisa da universidade. É como perguntar o que tem uma professora a contar, sendo esta uma pessoa comum e, ainda, uma mulher comum. Para um grupo social que até bem pouco tempo não tinha o direito à instrução e, nem mesmo o direito ao voto, as mulheres estão no espaço da docência, construindo-se como profissionais, com todos os paradoxos presentes na cultura docente e na sociedade, como um “habitus”, que estariam "naturalmente" fadadas ao magistério.

Lembra-nos Joutard, que

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o 'indescritível', toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas 'muito insignificantes' - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (2000, p.33-34)

É com todos esses sentidos que nos aproximamos da história oral e da memória, com o intuito de conhecer os processos formativos e os saberes construídos pelos professores ao longo das suas trajetórias de vida.

*Palavras finais ou tentando tecer os fios que unem as diversas aprendizagens*

Em uma sociedade que alguns estão caracterizando como a do “esquecimento”, é importante a reconstrução de experiências pretéritas não com o sentido de reinventá-las e nem ficar aprisionado a estas, mas basicamente propiciar processos de reflexão

individual e também coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais.

As narrativas de professoras(es) em diferentes espaços e níveis de atuação e momentos da carreira não visam investigar a vida de indivíduos particulares, mas das singularidades que referenciam também uma cultura coletiva: a categoria dos profissionais docentes.

O ato de passar a palavra a quem não tem contado as suas histórias vividas, a partir dos sentidos construídos no presente, significa criar condições para que os indivíduos reconstruam sua própria história. É possível que a própria narrativa sobre a trajetória pessoal e profissional auxilie na tematização da atuação presente do professor.

Considero que uma das aprendizagens mais significativas se estende à experiência do relacionamento com as imagens do Outro e dos saberes que, em um paradigma em que a solidariedade está posta, não estão hierarquizados e todos, mesmo aqueles saberes silenciados têm direito à existência e à visibilidade.

Para nós, participantes do grupo, implicados e atravessados por estes referenciais também tem sido uma experiência que produz sentidos: ao mesmo tempo que estamos envolvidos em processos de formação inicial e continuada, estamos também nos autoformando.

#### Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga Moraes Von (org.) **Experimentos com Histórias de Vida (Itália- Brasil)**. São Paulo, Vértice / Revista dos Tribunais, 1988.

\_\_\_\_\_. Resgatando Imagens, colocando novas dúvidas: reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em História da Educação. In: **Cadernos CERU**, São Paulo, NAP – CERU, série 2, n. 8, 1997.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.



DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2001.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

LESSARD, C. **La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune**. Repères – Essais em Educação, n. 8, 1986.

NÓVOA, António. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: **Inovação**. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1991.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas Reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. In: **História Oral**, n. 3, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. **O “Pedagógico” e a “Mudança”**: efeitos do movimento global na utopia educacional brasileira dos últimos 50 anos. Porto Alegre, PPGE/PUCRS, 2006. (Projeto de Pesquisa).

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. **A Prática do Professor de Educação Superior: saberes e formação**. PGGE / UNISINOS, 2003. (Projeto de Tese)

POPKEWITZ, Thomas et al. **El milenarismo em la reforma educativa de los años ochenta**. Revista de Educación, 291, 1990.

RATTO, Cleber Gibbon. **Educação, comunicação e controle social: um ensaio sobre a incomunicabilidade do mundo**. Porto Alegre, PPGE/ PUCRS, 2006 (Proposta de Tese de Doutorado).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.