

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

ARLEIDE MAIA PINHEIRO

**PROCESSO AUTOFORMATIVO DE PROFESSORES: A ESCRITA DE SI COMO
RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

**Manaus - Am
2021**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

ARLEIDE MAIA PINHEIRO

**PROCESSO AUTOFORMATIVO DE PROFESSORES: A ESCRITA DE SI COMO
RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

Projeto apresentado à Banca examinadora da dissertação de mestrado profissional e do produto educacional, como requisito obrigatório e integrador das exigências do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano

Área de concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico

Linha de pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

**Manaus - Am
2021**

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu escudo e fortaleza, meu socorro, minha colheita, minha herança. Creio em suas palavras que dizem: Toda boa dádiva e todo dom perfeito vêm do alto, descendo do Pai das luzes, que não muda como sombras inconstantes. Tiago 1:17.

Nele deposito minha fé, crendo que dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém. Romanos 11:36.

Aos meus pais (in memoriam) que com amor sacrificial me ensinaram pelo exemplo; agradeço a minha mãe Vitalina Correa Maia que orou por mim resignadamente e me levou aos pés de Jesus me ensinando a escolher a boa parte; ao meu pai, Heroito da Silva Maia pelas histórias que povoaram meu imaginário e me fizeram leitora. Ambos dedicaram tempos preciosos na minha construção. “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Antoine de Saint-Exupéry)

Aos meus filhos Renata Karin Maia Pinheiro, Andrea Maia Pinheiro, Renilson Theodoro Pinheiro Júnior e André Víctor Maia Pinheiro pelo incentivo e apoio em toda a jornada. Eles estavam comigo todos os dias, ouvindo as minhas reclamações e vivendo minhas angústias, como também celebrando cada pequena vitória desse caminhar. “Deleite-se no Senhor, e ele atenderá aos desejos do seu coração”. Salmos 37:4. Amo vocês.

Aos meus irmãos, pela convivência pacífica em um lar humilde, simples e comum, onde existia amor, solidariedade e fraternidade.

Aos professores que me incentivaram; aos que me excluíram; aos que me deram oportunidades; aos que me ajudaram a ser uma luz na escuridão.

Aos meus amados professores do MPET pelos ensinamentos; cada um, a seu modo, tiraram-me do lugar comum. Ainda ouço a professora Rosa dizendo: “Se eu leio, eu aprendo; se só eu leio, só eu aprendo”, um clássico: leiam. A professora Andrea com o seu “continuem a nadar”; o professor João com seu bordão: “foi um prazer miserável ter aula com vocês”; a Professora Cinara sendo intérprete daquilo que eu não compreendia; a professora Ana Cláudia me mostrando um mundo novo pelos olhos da ciência. A eles dedico o trecho de Hemingway: “Quem estará nas trincheiras ao seu lado? - E isso importa? - Mais do que a própria guerra”. Obrigado

por me conduzirem magistralmente por um novo caminho, por me permitirem sonhar. A influência de um bom professor é capaz de mudar vidas, sou a prova viva disso.

Ao meu orientador, professor Nilton Ponciano, por acreditar em mim. Pelas orientações, pelos aconselhamentos, pela acessibilidade, pelo encorajamento, por ser a luz no fim do túnel, no momento que eu não sabia como me conduzir. Este pensamento resume a maneira como fui conduzida nesta pesquisa: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (PAULO FREIRE). Sempre solícito. *Amazing*.

Agradeço aos professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, pela disposição em compartilhar comigo seus caminhos, suas memórias, e suas experiências de vida e formação. Por cederem parte do seu tempo para um olhar filosófico sobre as nossas histórias. Sobre o tempo, para o qual somos e estamos, é bom lembrar-se dele com um trecho da Oração ao Tempo – que expressa a temporalidade do ciclo vital da experiência em que o saber é sempre inacabado e se origina de um processo constante de construção, reconstrução e ressignificação do existir/ser/fazer que é tecido pelo vivido.

És um senhor tão bonito. Quanto a cara do meu filho, Tempo, tempo, tempo, tempo... Vou te fazer um pedido, Tempo, tempo, tempo, tempo... Compositor de destinos; Tambor de todos os ritmos... Tempo, tempo, tempo, tempo... Entro num acordo contigo... Tempo, tempo, tempo, tempo... De modo que o meu espírito, Ganhe um brilho definitivo, Tempo, tempo, tempo, tempo... E eu espalhe benefícios. Tempo, tempo, tempo, tempo... Portanto, peço-te aquilo; E te ofereço elogios... Tempo, tempo, tempo, tempo... Nas rimas do meu estilo... Tempo, tempo, tempo, tempo... (CAETANO VELOSO, 1979)

Aos amigos da igreja, em especial, ao grupo de oração, ao PG das velinhas, que oraram por mim a cada pedido e agradeceram a cada vitória.

Gratidão pelas portas fechadas, pelos imprevistos e desvios que me protegeram de lugares, caminhos e pessoas que não eram para mim.

A todos que cruzaram o meu caminho e fizeram parte dessa jornada, seja no Seminário de Projeto, seja na minha banca de Qualificação, como também aos que acolheram meu trabalho na EDUCITEC e no SETA.

Aos amigos (são muitos) e a todos que construíram essa intriga: minha história.

Sigo acreditando na Educação como uma possibilidade de transformação, e como Freire, tenho esperanças (2015, p. 14 e 15) e utilizo-me de suas palavras:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] O essencial, [...] é que ela (a esperança) precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã.

Encerro esta pesquisa agradecida pelas pessoas que entreteceram minha história.

O desenvolvimento desse projeto formativo passou por adaptações por conta do momento pandêmico que vivenciamos. As alterações não se referem à configuração do projeto, estas foram mantidas, mas, em relação à metodologia empregada, especificamente ao número de participantes, número de sessões e à forma dos encontros. O momento pede distanciamento social, por conta disso, fizemos encontros via web, pelo google meet, para realizarmos as etapas descritas no procedimento formativo que resultou no PE, em anexo, nesta dissertação.

[...] do tempo / espaço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Eu, menina, repetia, intentava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas que nasciam com nome de história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia.

Conceição Evaristo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO QUE PROMOVE O SUJEITO DA MUDANÇA E DO CONHECIMENTO.....	19
1.1 A natureza do ateliê biográfico de projeto e suas mediações com a biografia....	22
1.2 Os caminhos do Ateliê Biográfico de Projeto.....	27
1.3 Os mundos que se unem para dar sentido à narrativa	29
1.4 (Auto) biografia e formação: caminhos que se entrecruzam	32
1.4.1 Dialogicidade Formativa e Ateliê Biográfico de Formação.....	35
2. CONSTRUCTO METODOLÓGICO: O ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
2.1 A pesquisa-formação, a narrativa (auto)biográfica e a construção de si	48
2.2 A metodologia da pesquisa: enviesamentos e transbordamentos.....	60
2.3 Caracterização dos participantes, contextualização e desenvolvimento da pesquisa	70
2.4 O local da pesquisa. <i>Campus Parintins</i>	72
3 AS CONTRIBUIÇÕES DO ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO NO PROCESSO AUTOFORMATIVO: REFLETINDO O ATELÊ COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE/PARA SI.....	75
3.1 O ateliê biográfico como espaço de formação	82
3.2 A construção do conhecimento a partir da experiência pessoal	93
3.3 A vida no texto: o reconhecimento do si pela hermenêutica ricoeuriana.....	96
4 - OS PROFESSORES REFLETINDO SOBRE O ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: UMA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DESTA DISSERTAÇÃO	105
4.1 O produto educacional no mestrado profissional	105
4.2 O procedimento da avaliação do Produto Educacional	109
4.3 Análise da avaliação dos professores sobre o produto educacional desta dissertação.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118

RESUMO

Esta dissertação propõe, pelo viés da pesquisa-formação, compreender e depreender o processo autoformativo de professores pela escrita de si como proposta emancipatória. Esta perspectiva considera recuperar concepções históricas de formação pelas histórias de vida, seu processo plural na constituição pessoal e profissional do professor, através da qual, o caminhar para si pela escrita de si, revela o processo autoformativo inferindo, que pelo conhecimento de si emergem os caminhos da formação. Essa descoberta contribui para a formação docente, bem como avança para o reconhecimento de novos modelos formativos em que o professor ganha *status* de agente em um projeto histórico-social emancipatório. Dessa forma, desenvolveu-se a pesquisa a partir dos objetivos: a) Compreender e depreender a ressignificação de ser professor(a) em um processo autoformativo, perspectivada em uma dinâmica multifatorial e complexa da vida; b) Analisar o dispositivo de formação, Ateliê Biográfico de Projeto, como um produto educacional que promove o sujeito da mudança e do conhecimento; c) Demonstrar o percurso metodológico da pesquisa, identificando a trajetória do Ateliê Biográfico de Projeto como uma metodologia adequada para a formação de professores, na perspectiva da pesquisa-formação; d) Interpretar as contribuições do Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo formativo de/para si; e) Avaliar o produto educacional desta dissertação, a partir de sua inserção na prática de professores em serviço. Orientado para responder ao problema inicial, qual seja: Como professores se reconhecem, refletem e se ressignificam, em seus processos autoformativos, a partir de um ateliê biográfico? O constructo teórico da pesquisa baseia-se na concepção de que formação é uma construção processual perspectivada nas vivências do indivíduo em sua singularidade plural, tecida nas inter-relações entre o auto e o hétero. Esse processo constitui-se formador, por ressignificar, pelo método (auto)biográfico, a prática docente, visto que o professor ganha a condição de agente no processo que o formou. A metodologia de pesquisa utilizada neste projeto foi o Ateliê Biográfico de Projeto, uma vez que atende às prerrogativas da investigação-formação quando permite, pelo viés da história de vida, adentrar as memórias e delas extrair o cerne das experiências significativas e formadoras. Esta construção foi analisada à luz da Hermenêutica Ricoeuriana, a qual possibilita mediar pelo texto (escrita de si) significações contidas nos elementos da vida representadas pelo universo simbólico da linguagem. Tais acepções convergem para a compreensão da (auto)formação imbricada à ontologia individual, a qual se confirmou pelo Ateliê Biográfico de Projeto como estratégia de formação, cuja análise foi conduzida pelos participantes, que sob essa ótica analisaram os registros (auto)biográficos. Desse modo, os professores do IFAM/CPA, participantes desta investigação, puderam se ressignificar em um espaço que lhes permitiu, a partir de suas experiências pessoais, novos olhares em relação à profissão; uma perspectiva emancipatória no sentido de comprometimento com a capacidade de pensar criticamente associada a uma atitude coletivo-reflexiva de mudanças na profissão.

Palavras-chave: Autoformação de professores. Ateliê Biográfico de Projeto. (Auto)biografia emancipatória

ABSTRACT

This dissertation proposes, from the perspective of training research, to understand and understand the self-training process of teachers by writing themselves as an emancipatory proposal. This perspective considers recovering historical conceptions of formation through life histories, its plural process in the personal and professional constitution of the teacher, through which, walking towards oneself through self-writing, reveals the self-training process inferring that, through self-knowledge, the paths of formation. This discovery contributes to teacher education, as well as advances towards the recognition of new training models in which the teacher gains agent status in an emancipatory social-historical project. Thus, the research was developed based on the objectives: a) To understand and understand the resignification of being a teacher in a self-training process, viewed in a multifactorial and complex dynamic of life; b) To analyze the training device, Ateliê Biographical de Projeto, as an educational product that promotes the subject of change and knowledge; c) Demonstrate the methodological path of the research, identifying the trajectory of the Ateliê Biographical de Projeto as an adequate methodology for teacher training, from the perspective of research-training; d) Interpret the contributions of the Biographical Project Workshop as a training device from/for oneself; e) Evaluate the educational product of this dissertation, from its insertion in the practice of teachers in service. Oriented to answer the initial problem, which is: How do teachers recognize, reflect and re-signify themselves, in their self-training processes, from a biographical studio? The theoretical construct of the research is based on the conception that training is a processual construction based on the individual's experiences in their plural singularity, woven into the interrelationships between self and hetero. This process constitutes a trainer, by reframing, through the (auto)biographical method, the teaching practice, as the teacher gains the condition of agent in the process that formed him. The research methodology used in this project was the Ateliê Biographical de Projeto, since it meets the prerogatives of research-training when it allows, through the life history bias, to enter memories and extract from them the core of meaningful and formative experiences. This construction was analyzed in the light of Ricoeurian Hermeneutics, which makes it possible to mediate through the text (the writing of oneself) meanings contained in the elements of life represented by the symbolic universe of language. Such meanings converge to the understanding of (self) formation intertwined with individual ontology, which was confirmed by the Biographical Atelier of Project as a training strategy, whose analysis was conducted by the participants, who under this perspective analyzed the (auto)biographical records. In this way, the IFAM/CPA professors, participating in this investigation, were able to re-signify themselves in a space that allowed them, from their personal experiences, new perspectives on the profession; an emancipatory perspective in the sense of commitment to the ability to think critically associated with a collective-reflective attitude towards changes in education.

Keywords: Teacher self-training. Biographical Project Workshop. Emancipatory (auto)biography.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP- Ateliê Biográfico de Projeto

ABP- Atividade Baseada em Projeto

IFAM/CMC- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/
Campus Manaus-Centro

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq- Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

CPA- *Campus* Parintins

EDUCITEC- Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico

MPET- Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico

PE- Produto Educacional

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEDUC-AM – Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SETA - Simpósio de Ensino Tecnológico no Amazonas

SETEC -Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UA - Universidade do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

INTRODUÇÃO

A presente investigação objetiva reconhecer, refletir, avaliar e ressignificar o processo autoformativo de professores, por meio de narrativas, recorrendo a um Ateliê Biográfico como dispositivo de formação, abordando questões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida centradas na abordagem experiencial, relativas à subjetividade, individualidade e individualização do ser-professor, objetiva, ainda ratificar o sentido da investigação-formação, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende e se forma a partir da sua própria história.

A pesquisa aqui empreendida teve origem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Parintins, local de trabalho da pesquisadora. Surgiu da indagação sobre como estudar o processo autoformativo de um professor pela narrativa (auto)biográfica, de discutir a formação profissional em uma dinâmica que considere as experenciações dentro das dimensões de espaço e tempo, bem como realizar uma leitura sobre formação de professor em que as experiências pessoais e sociais não se configurem em um tempo lógico, mas em um tempo experienciado, portanto significativo.

As pesquisas referentes ao processo de formação e autoformação de professores que consideram as experiências vivenciadas como formadoras confirmam a importância da escrita de si para esse reconhecimento. Investigar aspectos da formação de professores vai além de especulações ordinárias; o que os investigadores narrativos buscam é descrever essas vidas, dar sentido à formação ao reconstruir a trajetória. Falar sobre essas histórias significa dar visibilidade ao eu, revelar a formação nas mais variadas matizes, não para confrontá-la, mas para reconhecê-las e valorizá-las (LARROSA,1995).

A natureza da investigação-formação considera o professor como um ator/autor/sujeito que se forma nos mais diferentes modos e movimentos, e como centro de seu processo de formação uma das dimensões é a formação inicial, a qual abarca a formação técnica instrumental, além da subjetivação da formação, consubstanciada no exercício de reflexividade, da aprendizagem constante e contínua. (SOUZA, 2006)

A pesquisa narrativa objetiva, pelo viés das histórias de vida, depreender por meio do relato de experiências e dos mais variados contextos e referências, de que maneira esses tempos e espaços redundam em autoformação. Pretende-se compreender os caminhos da formação pela (auto)biografia, resultante das histórias de vida faladas e escritas em um ateliê. Esse exercício de relato e de escrita pressupõe que o participante ao construir sua história apreende e depreende o sentido da formação, bem como reflete, avalia e ressignifica a trajetória com vistas a pensar em um projeto de futuro.

Essas proposições consolidam o discurso acadêmico de valorização da pesquisa centrado nas histórias de vida como narrativas de formação; fortalecem a ideia de que através da memória, dos ciclos de vida, das experiências, os processos formativos se revelam, validando a ideia de formação processual, gradativa e contínua, articulada a saberes, experiências e práticas (SOUSA, 2016) e, ainda, atrelam-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito em todas as dimensões como práticas de formação.

A formação de professores, na década de 1980, inicialmente na França e posteriormente em outros países ganhou espaço no campo da educação a partir do movimento da nova história chamado “as viradas linguísticas”; momento em que surgem outros modos de pensar a produção do conhecimento. Tal movimento ocorreu com a literatura, psicologia, psicologia social, sociologia, antropologia dentre outras disciplinas e alcança a educação com a proposta de dar centralidade ao sujeito.

Na área da educação, a investigação-formação se amplia nos anos 1990, objetivando conhecer, através de narrativas, pela história de vida em formação, o processo de constituição docente. Essa nova forma de pensar o conhecimento, que não é técnica, mas subjetiva, surge como fonte reveladora de caminhos que se abrem para a prática educativa e o conhecimento de si, ao mostrar um sujeito nas dimensões pessoais, sociais e profissionais em um universo multissocial.

Acredita-se que, em se tratando de vivências (história de vida), e adotando a narrativa como possibilidade investigativa, podem-se abordar as experiências de vida, e as interpretar a partir de duas instâncias interdependentes, a singular e a plural. Singular por se tratar do indivíduo em sua interioridade, e plural por conceber

que um indivíduo é sempre o resultado de suas relações com o meio social em que vive.

Avaliando a minha história de vida, acredito que quando se passa muito tempo em um lugar, a tendência “natural” é acomodar-se, ficar na zona de conforto, foi o que me aconteceu. Sou parintinense, filha de um pescador e uma costureira. Meus pais sempre falavam que devíamos estudar “para ser alguém”, essa era uma expressão muito comum que os pais daquela época (1970), diziam aos filhos, pois não tinham muito a oferecer a não ser os estudos.

Essas palavras ficaram arraigadas em minha mente, então não me restou alternativa, senão estudar. Ouvi, durante muito tempo, a expressão “quem não estuda, puxa carroça”; por mais esdrúxula que fosse, essa era a motivação para que eu quisesse estudar, pois puxar carroça não estava nos meus planos e muito menos ir para o interior trabalhar com o meu pai na roça, ou na pescaria. Assim, iniciei meus estudos alimentando o sonho de um dia “ser alguém na vida” mesmo não entendendo o significado real dessas palavras.

Meus pais tiveram uma vida muito sacrificada, projetavam um futuro diferente para nós, por isso o incentivo a estudar era dessa forma, observando o sacrifício deles para nos manter na escola. Não tínhamos bens materiais, levávamos uma vida simples, nossa maior riqueza foi o amor que se manifestava em gestos, nunca em palavras. Existe quem ama sem falar em amor.

A vida de pobreza e sacrifícios não são as razões pelas quais estudo. Minhas razões são pessoais, porém alimentadas pelo desejo de honrar os ensinamentos que recebi. Estudo para vencer meus próprios obstáculos, para ampliar meus horizontes e desempenhar melhor minhas funções docentes no local onde trabalho. Para rever minhas práticas, refletir e avaliar os meus erros na tentativa de não repeti-los. Olhar o caminho percorrido e perceber os avanços, viver o presente e projetar o futuro. Se a memória me ajuda a reconstruir o percurso, e a ciência os interpreta, minhas razões se sustentam ainda mais em descobrir que profissional sou hoje.

São muitas as razões para sair da zona de conforto e buscar crescimento profissional, entendo que a formação continuada na compreensão de formar e formar-se, pode colaborar para um trabalho relevante em que se entenda a dinâmica

da formação para além do contexto escolar, para ressignificar práticas e ajustá-las à celeridade de um mundo tecnológico. Esta pesquisa me traz a compreensão que,

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Por esta razão, a formação continuada é também um movimento de profissionalização em uma tentativa de revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2012). Ainda mais, visa a uma reflexão crítica sobre a prática docente, pela (auto)biografia, de forma que o ato de me compreender contagie a outros profissionais na busca desse conhecimento interior.

Entender a formação processual, contínua, relacional será possível a partir dos fundamentos em Josso (2007), Nóvoa (1995), Souza (2006), Bolívar (2019), Paul Ricoeur (2006), Passeggi (2016) além de outros teóricos que comungam com essas concepções de formar-se. Josso (2007 p.414) relata que “as narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Dessa forma, os relatos das vivências podem possibilitar interpretações que deem sentido às subjetividades dos participantes e ao entendimento da formação que investigamos.

A produção acadêmica a respeito da formação de professores e temas relacionados tem uma produção substancial. Há um grande volume de publicações sobre formação; formação docente; formação continuada e afins. Em um levantamento feito na CAPES sobre formação, no período de 2010 a 2019, foram encontrados 46.607 artigos; sobre formação docente 6.571; sobre autoformação de professores 7.820 artigos; sobre autoformação e formação encontrou-se 7.740; sobre experientiação 1.960. Esses números demonstram que há um terreno fértil que sustenta essas produções e muito a se extrair desse universo.

Sobre publicações a respeito de (auto)biografia, há também um número expressivo que foi possível verificar. Encontrou-se, sobre o assunto mencionado, nos últimos cinco anos, 96.700 resultados para livros, revistas, periódicos, artigos, teses e dissertações. O resultado ratifica a razão da pesquisa, e o interesse em compreender a docência como um caminhar progressivo, em que as vivências pessoais narradas reconstituam o tempo da formação.

Este é um assunto em ascendência, cuja relevância suscita continuidade em pesquisas dessa natureza. Ressalto que os resultados foram não só em Língua Portuguesa, mas também em outras línguas. Comprova-se pela soma obtida a importância de estudar o formador em outras dimensões, como fala Nóvoa (2002), na vida, na profissão e na escola e perceber as inter-relações que se constroem nos diversos espaços/tempos dos quais este faz parte, entendendo os espaços experienciais como construtores de saberes vividos, cuja relevância concorre para a formação. Acrescenta-se a esse conhecimento, a relação do sujeito com o mundo, imbricada no biografar-se.

Ser professor, segundo esse suporte, é um formar-se contínuo, um descobrir-se, um desvendar-se, um revelar-se, ter conhecimento de si. Dessa forma, pretendo engendrar as investigações com o intuito de conceber interpretações possíveis ao assunto em questão. Em busca dessa compreensão, empreendo essa caminhada investigativa pela história da minha vida, para que por ela seja possível compreender a formação de forma ampliada, apoiada pelo olhar do outro que sempre se faz presente nesse caminhar. Esse é o meu ponto de partida.

Considerando as reflexões sobre formação docente baseadas na epistemologia da investigação-ação, posso inferir que a tecitura deste trabalho investigativo não decorre exclusivamente em virtude das transformações pelas quais passam educação e sociedade, decorre, principalmente, pelas transformações pelas quais passa o próprio sujeito no tempo-espaço em que vive acontecimentos e experiências.

Os estudos sobre formação continuada com vistas para o conhecimento de si, as relações que implicam em formar-se, as memórias que envolvem o auto e o hétero, depreende, inicialmente, compreender a própria formação (pesquisadora), posteriormente, analisar, refletir, planejar projetos pessoais e profissionais decorrentes do conhecimento adquirido em função da pesquisa.

A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa de Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico e traz como conteúdo os fundamentos que possibilitam responder à inquietação quanto ao processo formativo de professores, tomando como subsídios suas experiências vividas, razão pela qual esta construção textual trará à luz alguns eventos da vida para a compreensão da formação de seus participantes. As histórias de vida, neste processo, são a fonte constituinte do trabalho da pesquisa-formação, pois é através destas que podemos resgatar os processos de formação, objeto deste trabalho. O texto está assim disposto: Introdução contendo o contexto da pesquisa, o problema a ser investigado, os objetivos, a justificativa e a intenção da pesquisa.

O primeiro capítulo aborda a respeito do caminho metodológico que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa; o Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo de formação que promove o sujeito da mudança e do conhecimento, seus fundamentos e suportes teóricos nos quais se embasa a metodologia.

O segundo capítulo trata do procedimento metodológico da pesquisa, os fundamentos da pesquisa-formação, da narrativa (auto)biográfica e da construção do si; apresenta a metodologia da pesquisa, seus participantes, contextualização e desenvolvimento; seguindo uma linha sistemática, iniciou-se com o entendimento de narração; seguido do entendimento da pesquisa narrativa (auto)biográfica, trazendo para esse diálogo autores como: Freeman, 1998; Macintyre, 1981 Ricoeur, 2015; o sentido de forma-se pela narrativa (auto)biográfica, nos teóricos Nóvoa, 2013; Josso, 2007; Pineau; 1999; Bolívar, 2019, Souza (2015).

O terceiro capítulo analisa as contribuições do Ateliê Biográfico de Projeto no processo autoformativo, refletindo o ateliê como dispositivo formativo de/para si; no seio da pesquisa contém relatos sobre a história de vida da pesquisadora e dos participantes da investigação. Essa sistematização conduzirá o leitor à pesquisa como um todo, no entendimento das sequências como partes exponenciais do todo compreensivo. Almeja-se pelo conjunto a ação-reflexão-ação da pesquisadora e dos leitores da investigação.

O desenvolvimento desse dispositivo de formação será analisado à luz da hermenêutica ricoeuriana no sentido de compreensão do tempo significativo (o tempo sentido, portanto formador). Ricoeur (2015) procurou mediar tempo e narrativa, longe de concepções tradicionais lógico-estruturais em que a narrativa

histórica não coincide com o vivido, ou melhor, não corresponde com a realidade, mas refere-se a ele e retorna a ele num movimento circular em que texto é ação e a ação é o texto. A narrativa não é uma abstração alheia ao vivido. Não é apenas lógica. Ela emerge dele, referindo-se a ele, e retorna a ele, transformando-o e transformando-se. Ressalto que esta compreensão se faz necessária para validar a pesquisa (auto)biográfica em que as vivências experienciadas serão compreendidas como formadoras.

O quarto capítulo destinou-se à avaliação do produto educacional: os professores refletindo sobre o Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo formativo emancipador; tal proposta converge com o pensamento de Freire (1996, p. 65) quando discorre que [...] a educação problematizadora favorece a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas”; acentua-se que a emancipação deve ser alcançada pelo docente e pelo discente, a fim de estabelecer uma relação dialógica entre educador e educando, gerando possibilidades de ambos aprenderem juntos, por meio de um processo emancipatório. O capítulo ainda traz considerações sobre o produto educacional no mestrado profissional e a validação do produto pelos professores participantes. Seguem-se aos capítulos as considerações finais, referências e anexos.

Esses entendimentos encontram fundamentos em Josso (2007), Nóvoa (1992), Souza (2006), Bolívar (2019), Paul Ricoeur (2006), Passeggi (2016) cujas reflexões apontam que o estudo sobre a formação, partindo da escrita de si, permeada pela inter-relação entre o auto e o hétero, entrelaçada no universo social em que se formou o sujeito, obtém-se, pela narrativa memorialística interpretações capazes de significar a vida em suas dimensões, uma delas, a formativa, e desse modo produzir o conhecimento necessário para entendê-la.

Esses estudos, com vistas para a compreensão e valorização da prática docente, encontram na escrita de si um viés metodológico em que a pesquisa narrativa, pelos recortes da história de vida, adentra às memórias para dela extrair subsídios reveladores da formação e da constituição docente, tomando como base as reminiscências para a reconstituição das mudanças sociais e pessoais do pesquisador dentro de uma temporalidade vivida.

Registre-se que aprender a ler a si mesmo, neste trabalho, não tem caráter psicoterapêutico, sem negar as conexões entre os campos, entendendo a terapia

aqui como um campo educacional que pesquisa o sujeito. As questões investigadas adentram a subjetividade com vistas a revelar experiências de vida como formadoras e será compreendida para fins formativos e educativos, não descartando outras possibilidades de aplicação.

O professor é o ator/autor/sujeito desta pesquisa, é sobre si e para conhecer-se que adentro as memórias como *corpus* investigativo, em que a singularidade e a pluralidade dão sentido à constituição docente. Esta inquietação dá origem à investigação deste trabalho e embasou o problema da pesquisa, qual seja: como professores refletem, avaliam e ressignificam, seu processo autoformativo, a partir de um ateliê biográfico?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em depreender, pela escrita de si, a ressignificação de ser professor(a) em um processo autoformativo, perspectivado em uma dinâmica multifatorial e complexa da vida; os objetivos específicos consistem em: a) Analisar o ateliê biográfico com artefato para a formação de professores da educação básica. b) Depreender a narrativa (auto)biográfica como processo formativo de professor. c) Demonstrar a história de vida dos professores como uma narrativa processual. d) Discutir o ateliê biográfico como produto educacional para a formação de professores como proposta emancipatória.

A abordagem da pesquisa centra-se em perceber o tempo da formação, os eventos, os acontecimentos que, segundo Ricoeur (2015), tornam o tempo humano; um tempo diferente do habitual; um tempo que deixa marcas, por esse motivo torna-se humano, porque é sentido. Tal abordagem encontra-se no ensaio *Tempo e Narrativa* volume I, cuja função pretende significar o tempo fazendo uma costura entre tempo narrado e tempo vivido, de tal forma que haja uma simbiose entre eles a ponto de não poder cronometrá-lo, nem defini-lo, apenas senti-lo.

O modo como Ricoeur (2015) procurou mediar tempo e narrativa, longe de concepções tradicionais lógico-estruturais em que a narrativa histórica não coincide com o vivido, o teórico propõe a estrutura narrativa inteligível, esta depende da semântica da ação, da simbolização da ação e da temporalidade. Uma proposta ousada em que a linguagem possui uma “reserva de significações usuais” que foram criadas pela relação de dependência entre ser, tempo e narrativa; um estudo criterioso que passa pelo tríplice presente de Agostinho e pela fenomenologia

hermenêutica de Heidegger, buscando entender de que maneira se faz esta ordenação prática do tempo cotidianamente.

O adulto necessita “aprender a aprender”. Esse processo pode ocorrer quando ele reflete sobre as experiências que foram formadoras em sua história de vida em um espaço de formação que possibilita a reflexibilidade. Josso (2010, p. 63) argumenta que,

[...] utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes.

O espaço formativo para depreender o sentido da formação e dar significado a profissão através do ato de narrar, foi um Ateliê Biográfico de Projeto, lugar onde foi possível o reconhecimento de nós mesmos como sujeitos da nossa própria história, dando sentido para os professores que somos ou gostaríamos de ser.

1. O ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO QUE PROMOVE O SUJEITO DA MUDANÇA E DO CONHECIMENTO

A expressão “deixa que eu conto” muito utilizada por escritores para adentrar em narrativas pessoais é a mesma que tomo emprestada para apresentar esta pesquisa-formação. A proposta do conhecimento de si, não seria possível sem o conhecimento de quem a escreve. Sou Arleide Maia Pinheiro e apresento em histórias, em lembranças, em acontecimentos e desacontecimentos, o meu “caminhar para si” viabilizado pelo dispositivo de formação Ateliê biográfico de Projeto, o qual busca revelar os caminhos percorridos no processo de constituição do ser, do si, e, desse modo, promover o sujeito da mudança e do conhecimento.

Na pesquisa “PROCESSO AUTOFORMATIVO DE PROFESSORES: A ESCRITA DE SI COMO RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA”, pretende-se investigar, por meio do dispositivo de formação denominado Ateliê Biográfico de Projeto, cujas bases encontram-se em Delory-Momberger (2006) e aprofundam-se em autores como Souza (2006); Josso (2010) o processo constitutivo do ser, do si, pelas histórias de vida, além de, reconhecer este processo como emancipatório, uma vez que a construção dos conhecimentos adquiridos nesta metodologia possibilite aplicabilidade na profissão docente. Este é o desafio dessa abordagem.

Este capítulo centra-se na busca de responder ao objetivo específico que se propõe a: analisar o dispositivo de formação, Ateliê Biográfico de Projeto, como um produto educacional que promove o sujeito da mudança e do conhecimento. O capítulo apresenta os contornos do modelo de formação Ateliê Biográfico de Projeto; sua estrutura, princípios teórico-metodológicos, confluências, mediações com a formação e as transformações decorrentes dessa convergência. Subdivide-se seções que tratam, respectivamente: da natureza do ateliê biográfico de projeto e suas mediações com a biografia; os caminhos do Ateliê Biográfico de Projeto; os mundos que se unem para dar sentido a narrativa; (auto)biografia e formação: caminhos que se entrecruzam e, ainda a dialogicidade formativa e ateliê biográfico de formação, natureza e imbricações que reverberam na mudança e no conhecimento de si.

O “caminhar para si”, descrito por Josso (2010), permite (re)questionar regularmente o rumo da vida e revisitar experiências formadoras que, pela força de seu significado, constituem o sujeito. Entende-se, desse modo, que os participantes são, ao mesmo tempo o objeto e os sujeitos da pesquisa, e serão tomados como referência para fins formativos da investigação que pretende pelo viés metodológico adotado tomar as experiências formadoras como via de acesso ao reconhecimento da autoformação, da mudança e da construção do projeto de si.

A investigação tem como objeto a autoformação, que por sua vez, atrela-se aos processos formativos de professores, como também à abordagem (auto)biográfica. Josso (2010) faz uma analogia da formação a uma viagem na qual, em certo ponto do caminho, o viajante reconstitui o seu percurso. No momento em que se desvela pelos caminhos, paradas, encontros, acontecimentos, desacontecimentos; simultaneamente, revela sua localização espaço-temporal, compreende as interações e influências, analisa a bagagem, recorda sonhos, descreve as cicatrizes, e diante das revelações existenciais analisa atitudes e comportamentos e se reconhece como resultado desse caminhar. Esse processo de reconstrução é também entendido como apropriação da formação, ou autoformação, uma vez que dá ao sujeito um lugar central na investigação, tornando-o, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa (IDEM,2010).

Nisso incide a intencionalidade desta pesquisa-formação, em proporcionar ao sujeito cognoscente à busca pela compreensão de sua trajetória, quais as experiências que o formou, e, ainda, experimentar pela metodologia do Ateliê Biográfico de Projeto o processo de retrospectão e prospecção, vivenciados pela dinâmica metodológica e, ao mesmo tempo, experimentar uma nova experiência formadora em que o sujeito se lê e se permite ser lido, autenticando seu DNA de pertencimento na história, pelo processo que toma o passado como lição, o agora como reflexão e o futuro como projeção.

Essas intenções explicam a escolha do Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo de formação; pois esse recurso, em sua estrutura dinâmica, propõe a seus participantes pensar a formação entrelaçada aos vieses da vida. A narrativa (auto)biográfica nasce de cada encontro; a vida é narrada, colocada em palavras revelando aspectos importantes para o entendimento e conhecimento do si, assim como para a compreensão da autoformação. Esse movimento traz à luz os

acontecimentos vividos e o processo de autoconhecimento vai sendo construído intelectualmente, individualmente, coletivamente.

Essa proposta de formação, descrita em detalhes no terceiro capítulo desta dissertação, apresenta-se com um desafio de inovação, de mudança paradigmática do ser professor, quando da reconstrução da vida, também reconstrói os sonhos, e nesse reconstruir-se o sujeito se reconhece em contínua formação. Como receptor da experiência registrada, abre caminhos para a autodireção, empoderando-se e se posicionando face a posturas tradicionais que insistem em se perpetuar no campo educacional.

É sobre esse sujeito da mudança e do conhecimento de si que emerge o desenvolvimento do Ateliê Biográfico de Projeto, razão pela qual se considerou adotar esse procedimento. O intento de proporcionar ao docente “o olhar para si”, a possibilidade de se encontrar em suas histórias; refletir e ressignificar a profissão e a própria vida, e de ao reconhecer-se como o sujeito da mudança e do conhecimento, contrariar lógicas da cultura escolar e hegemonias disciplinares; gerir e desenvolver o próprio currículo assumindo-se um profissional altamente qualificado e empoderado. O sujeito que se torna como um referencial respeitado por suas ideias e pensamentos e promove a mudança em si e onde está inserido.

O Ateliê Biográfico de Projeto se desenvolve em encontros presenciais articulados por um coordenador; constrói-se a cada encontro por narrativas orais e escritas, como também por conversas coletivas. A tecitura progressiva oferece uma penetração na história singular do participante de forma que a vida vai se construindo e a formação se constituindo. Para Thompson, as fontes orais enriquecem a possibilidade de olhar e interpretar a história:

[...] a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações, sempre estarão sujeitas a serem descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os objetos de estudo em sujeitos, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. (THOMPSON, 1998, p. 137).

Lembrando que as fontes orais serão tomadas como suporte para as escritas, pois são as narrativas que abrem a possibilidade de teorização da história

de vida e, portanto de estudos posteriores para análises e interpretações, pois a primeira ultrapassa a apreensão imediata da realidade e busca, através de atividades intelectuais, outra dimensão do real. As fontes orais são mais ricas, como menciona Thompson, elas vêm carregadas de emoções e conflitos, risos e lágrimas muitas vezes impossíveis de descrever com palavras, no entanto são as narrativas que registram e legitimam a história.

É sobre este aspecto narrativo que se debruçam as considerações de Delory-Momberger (2008) ao dizer que “A autobiografia e o relato oral de vida não funcionam no mesmo registro: a primeira é uma atividade solitária de introspecção, enquanto que a segunda, conduzida em interação, é uma palavra endereçada, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário”(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 5)

Antes, porém, de adentrarmos na proposta de formação em si, faz-se mister conhecer os contornos do Ateliê Biográfico de Projeto que envolvem as histórias de vida e seu papel na formação do professor; a produção de (auto)biografias; análise e reflexão sobre os relatos autobiográficos; movimentos que se atrelam ao método (auto)biográfico e a metodologia do próprio ateliê, de cuja natureza e desdobramentos passamos a tratar.

1.1 A natureza do ateliê biográfico de projeto e suas mediações com a biografia

O Ateliê Biográfico de Projeto como projeto de formação se enquadra na proposta da pesquisa-formação, uma vez que propõe uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela acontece; traz o indivíduo para o centro da investigação, promovendo uma perspectiva de conhecimento e de mudança (JOSSO, 2010).

Na prática, o caminhar para si, ou o conhecimento de si, nesse modelo de formação, não visa realizações imediatas, mas sugere a ir em frente, em direção ao futuro, visto que mobiliza a reflexão dos participantes a reconhecerem as vivências como processos de apropriação e pertencimento ao pensarem em si como membros de uma coletividade.

Delory-Momberger (2005) amplia as designações de Pineau (1983) e Dominicé (2012)- a saber- das experiências como apropriação e poder de formação e do direcionamento e transformação dos sujeitos. A autora compreende a formação atravessada às constituições singulares, imbricada às origens histórica e cultural, assegura que o homem escreve sua vida antes mesmo de lhe dar uma forma literária, porém, a história de uma vida acontece de fato na narrativa.

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2005, p.56).

O sujeito ao narrar o próprio percurso de formação, configura o mundo no presente, reconfigura o passado e prefigura o futuro, inscrito no relato biográfico, como projeto. É o que Nóvoa (2010, p.22) preconiza como “[...] necessidade de cada um se contar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador [...]”, ou ainda como forma de “empoderamento” – um reforço de poder tão necessário para os professores que cada vez mais sentem a “[...]necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão[...]”. É sob essa perspectiva que esse recurso de formação, o Ateliê Biográfico de Projeto, se mostra: um espaço de reflexão e de debate que permite conhecer, compreender e apropriar-se de processos formativos, consente acompanhar momentos de (auto)formação, de reconstrução e ressignificação deixando fluir projetos de vida.

A dinâmica do Ateliê Biográfico de Projeto dedica-se à produção coletiva de narrativas orais e escritas realizadas em grupo acerca das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos como produtores de saberes heterogêneos, para que estes no decorrer das etapas desenvolvidas “[...] encontrem lugar em seu sistema de representação [...]”(DELORY-MOMBERGER, 2005, p.363) não como um ato egoísta, mas como um processo social que envolve o outro, e promove a conscientização própria do humano, do devir, isto é do seu inacabamento de ser inconcluso que é.

O Ateliê Biográfico de Projeto inscreve-se como instrumento de conhecimento do si-mesmo, com princípios teórico-práticos problematizadores e desafiadores; avalia a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito, trabalha a socialização da escrita de si (autobiografia) e a compreensão da escrita do outro (heterobiografia) em uma dinâmica de formação que permite aos participantes espaço aberto à mudança (ressignificação da prática) dando origem ao projeto de si.

O que se espera com esse procedimento formativo é “[...]lançar a vida para dentro da própria história[...]”(THOMPSON, 1998, p. 45) para alargar o campo de ação e de conhecimento, aprofundar a reflexão sobre ser professor, promover autoconhecimento e produzir sentido para a profissão advindo do reconhecimento de seu processo autoformativo.

O dispositivo formativo Ateliê Biográfico de Projeto é apresentado em forma de encontros que se desenvolvem em seis momentos, seguindo um ritmo progressivo. Consiste em socializar narrativas de histórias de vida em grupos, sob a orientação de um coordenador. Os momentos narrados devem corresponder às experiências vividas dentro e fora do espaço escolar, desde que o narrador a avalie como significativa, consiste, ainda, em partilhar a história com os integrantes do grupo, assim como ouvir as histórias de seus pares.

Ao socializar as experiências sobre si, exercita a narração de si, acumulando os papéis de autor e sujeito da história. Além de contar sobre si e escrever sobre si, ainda ouve e escreve sobre o outro exercitando a releitura, a resignificação, a intervenção da narrativa que vai sendo construída. Tudo é feito a partir de um contrato verbal e documental em que as partes se sentem seguras para realizar a dinâmica de formação e para garantir o uso social da palavra posteriormente.

Essa informação singular da experiência individual em um tempo biográfico promove a “[...] transformação das experiências vividas em conhecimento da experiência [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 28) e faz com que o percurso de apropriação da história de cada um, comum a todas as práticas de história de vida, passe pela busca compreensiva do outro e pelo distanciamento de si mesmo. Nesta concepção, torna-se compreensível a explicação da autora ao dizer que “[...]”

individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica [...]” (ID, 2008a, p. 28)

Dessa forma, a escolha pelo Ateliê Biográfico de Projeto, deve-se pela ampla articulação que promove entre os mundos visitados (auto e hétero), por questionar os sentidos das experiências de vida através das memórias de si e permitir o entendimento da formação, possibilitando afirmar que é possível aprender com as experiências (SOUZA, 2006).

O Ateliê Biográfico de Projeto se apoia no arcabouço teórico de que a autobiografia docente é sempre uma avaliação de si e dos outros, coaduna com a proposta de Dominicé (1990) quanto ao direcionamento e transformação do sujeito que se forma, e em Delory-Momberger (2008) com a reapropriação da história de vida, considerando a hipótese de que há uma história e esta possui um sentido, constituindo-se importante recurso na investigação sobre a formação de professores.

[...] esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa a ajudar o autor a construir sentido em sua ‘história de vida’, e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme. O narrador é desse modo conduzido a reenquadrar continuamente sua história na lógica das restrições narrativas que lhe são impostas do exterior (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Delory (2008), Passeggi (2006), Gabriel (2011) dentre outros, são favoráveis que se considerem na formação os espaços-tempo antes não ocupados por atores sociais. Concordam com a ideia de Pineau (1983, p.117) quando discorre sobre “[...] os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional [...]”, para esses autores a ocupação desses espaços como agentes formadores resulta em análise de si indicando um conjunto de contribuições à formação dos indivíduos como seres particulares e ao mesmo tempo genéricos. Nesse sentido, as histórias de vidas e a narratividade oportunizam aos sujeitos situados a articulação dos tempos vividos.

À luz dessa concepção de formação constituída por saberes formais e informais, evidencia-se que a formação não se restringe a acadêmico/instrumental, mas engloba saberes adquirido tanto na academia quanto em outros espaços de convivência; entendendo-os, também, como lugares de experiências formadoras significativas na composição ontológica do ser; tais imbricações de saberes (internos

e externos) corroboram para a compreensão do sujeito em sua atividade profissional; conscientização que permite definir novas relações com o saber e com a formação.

A prática de histórias de vida em formação, neste trabalho, deve-se para reconhecer os caminhos da formação partindo da autoformação, no sentido de que o formar-se envolve autoconhecimento e exercício do si-mesmo (o desejo de viver bem com e para os outros em instituições justas). Ressalte-se que as práticas de formação não são modelos infalíveis, receitas prontas, sem objeções; mesmo que bem ajustadas, em seu desenvolvimento podem ocorrer situações que fogem ao que está prescrito, deixando claro que a vida toda não cabe em narrativas, mas as narrativas propiciam as construções da vida e, portanto, da formação.

Acredita-se que o Ateliê Biográfico de Projeto permite ao sujeito compreender a sua história no texto e reconhecer-se nela. Delory-Momberger (2000, p. 365), assim define essa fusão de texto e ação “[...] a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Essa reflexão não é instantânea, resulta de análise sobre a narrativa que encontra na hermenêutica de Ricoeur a sustentação de compreensão que o texto pede, na medida em que ele ordena e sintetiza no interior de uma lógica discursiva, um espaço individual de experiência histórica e social. O ateliê biográfico promove essa compreensão de formar-se que pode ser realizada individual e coletivamente.

O ABP deve ser proposto pela Instituição de ensino através de convite formal a seus professores, e ao fazê-lo, deve, também, fornecer os aparatos necessários para a operacionalização da dinâmica formativa, tais como cronograma com local, data e hora em que os encontros irão acontecer, bem como uma pasta contendo caneta e papel A4 para as prováveis anotações.

Após a adesão dos professores- que deve ser consensual- o organizador do ateliê- diretor e/ou pedagogo da escola- reúne os participantes a fim de orientá-los sobre a dinâmica de formação e organizar os grupos para os encontros. O total de participantes do Ateliê Biográfico de Projeto para melhores resultados, segundo Delory(2006), não deve exceder doze. Esse total dividir-se-á em grupos menores que podem ser formados por três ou quatro participantes. Essa organização depende do número de pessoas que estão participando da formação.

O organizador do dispositivo formativo será o porta-voz de todos os procedimentos do processo da formação; será dele a responsabilidade de interagir com o grupo, repassando as informações de cada encontro previamente. Cada encontro é precedido de subsídios, tais como textos norteadores que sustentam os momentos da dinâmica.

O Ateliê Biográfico de Projeto obedece a um cronograma de encontros que podem ser semanais ou quinzenais, pré-estabelecidos pela escola. Esses encontros serão presenciais e progressivos, num total de seis; uma avaliação é feita após os encontros para estimar os resultados alcançados.

1.2 Os caminhos do Ateliê Biográfico de Projeto

A proposta de formação do Ateliê Biográfico de Projeto, em seu desenho geral, engaja-se à pesquisa biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2016), à corrente das histórias de vida em formação (PINEAU & LEGRAND, 1988)-pesquisa-formação, ao método (auto)biográfico, e reverbera na formação de profissionais da educação a partir de uma inovação semântica construída pelos saberes tácitos (aqueles que se experienciou) e latentes (aqueles que vão acontecendo, mas ainda não foram colocados em palavras) através da escrita (auto)biográfica. Desse modo, ao escrever e reescrever a biografia, a narrativa latente transforma-se em narrativa patente, dando origem à história social do professor que a escreve.

O modelo biográfico em educação constitui-se, mesmo não sendo o único, em um dos principais meios de escrita da vida e de construção do si. A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Dessa forma, a criatividade humana reconstrói a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida, as quais, inevitavelmente, por serem coletivas, não lhe pertencem de fato, refletem e condicionam as relações do sujeito com a coletividade em determinada época e no seio de uma cultura.

Para Gaston Pineau (1988, p. 331), o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu "[...] trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação [...]", discorre, ainda, que essa evolução é acompanhada de uma dupla reflexão: a que se refere ao

estatuto da história de vida e seu valor como documento científico, e a que se preocupa com o relato, como objeto de linguagem e sobre sua dimensão de autocriação como prática autopoietica (LEGRAND, PINEAU, 1988).

Veja-se que a narrativa é parte essencial dessa dinâmica de formação, esse aspecto narrativo não pode ser ignorado e é fundamental para o entendimento destas questões: Quais as narrativas que me constituem? Como estou desenvolvendo minha narrativa? Em que medida estou estabelecendo o conhecimento de si? Como a narrativa traz à tona a minha constituição? O relato gera as respostas para esses questionamentos e contém todo o conhecimento de si, que só é alcançado, fundamentalmente, por narrativa, visto que o conhecimento não é existencial, mas circunstancial.

A proposta de formação do Ateliê Biográfico de Projeto, em seu desenho geral, engaja-se à pesquisa biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2016), à corrente das histórias de vida em formação (PINEAU & LEGRAND, 1988)-pesquisa-formação, ao método (auto)biográfico, e reverbera na formação de profissionais da educação a partir de uma inovação semântica construída pelos saberes tácitos (aqueles que se experienciou) e latentes (aqueles que vão acontecendo, mas ainda não foram colocados em palavras) através da escrita (auto)biográfica. Desse modo, ao escrever e reescrever a biografia, a narrativa latente transforma-se em narrativa patente, dando origem à história social do professor que a escreve.

Adepto dessa linha de pensamento e pesquisador dos caminhos da formação, Souza apresenta essa perspectiva:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experiências e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si (SOUZA, 2006, p.25).

Narrar a própria história diz respeito a conhecer a si mesmo. De origem grega, a palavra narrativa, cuja raiz -gnarrare- tem a mesma raiz da palavra gnose, também do grego, que quer dizer conhecimento, logo a palavra narrativa quer dizer o modo de você manifestar o conhecimento. Dessa forma, todo o nosso

conhecimento depende de alguma forma de narrativa, não apenas a narrativa literária ou estética, mas também a narrativa histórico-cultural, que vai além da linguagem, envolve o corpo, os sentidos, as experiências. O mundo cotidiano, a cultura, a história dão suporte às narrativas que constroem o ser humano.

A narrativa engaja-se ao campo das ciências sociais e tem confluências com várias áreas do conhecimento, dentre estas, o campo pedagógico por meio do qual é possível examinar e avaliar conceitos e práticas que envolvem o humano sob diferentes olhares. A perspectiva aqui apresentada volta-se para a autoformação que se revela no processo de reconstrução da vida, de formação e transformação, de significações pautadas em histórias. Essa experiência traz à tona o humano e suas relações com o mundo, através de uma temporalidade que focaliza a experiência vivida e sua potencialidade holística.

Os caminhos do Ateliê Biográfico de Projeto incidem na capacidade humana de se (re)construir, de se reinventar, envolvem impactos afetivo e relacional de vivências cotidianas de forma sensível e crítica, ao mesmo tempo que abre espaço para o conhecimento de si, quando ao narrar-se, revela as interfaces da vida, reverberando em fontes privilegiadas para o entendimento que se busca em relação a formação que se constrói processual e continuamente.

1.3 Os mundos que se unem para dar sentido à narrativa

A epistemologia da pesquisa-formação sustenta-se, entre outras preocupações teórico-metodológicas, na percepção peculiar que apresenta à narrativa. Em sentido amplo, pode-se argumentar que a narrativa é uma trama que se constitui por diversos episódios ligados entre si, eventos individuais que se entrelaçam com o enredo mais amplo, resultando numa totalidade significativa.

Para que tenhamos uma visão dessa compreensão, faz-se mister a presença do outro nas interpretações. Essa presença contundente ocorre de muitas formas, às vezes, o outro é confidente, outras, ouvinte; às vezes, conselheiro, outras vezes, juiz; o outro pode ser a pessoa em quem confiamos, ou aquela a quem detestamos; ele, às vezes, surge como mediador, pacificador, outras, como algoz. O outro é parte integrante de nossa história individual/social, é participante ativo/passivo de nossas recordações. Ignorá-lo significa suprimir aspectos relevantes do contar que só podem ser preenchidos historicamente pelo confronto do eu com o outro.

De acordo com Bakhtin (1997), o homem não é um todo sozinho e Nóvoa (2013, p.115) acrescenta que a formação “[...] resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, **entre o eu e o outro**, entre o social e o pessoal” (grifo meu), além de assegurar que “[...] ninguém se forma no vazio [...]”, somente com o outro nossa história se aproxima da completude; ganha legitimidade e acabamento externo proporcionado pelas memórias que se completam.

Desse modo, acredita-se que a complexidade da narrativa (auto)biográfica reside em unificar e decodificar dois mundos, o meu e o do outro. Nessa reconstrução individual/coletiva de rememorar, os significados ganham formas mais amplas e a história de vida mais sentidos, pois permite a associação dos mundos em que elas acontecem. Entender a trajetória pessoal requer interpretações concomitantes das histórias (minhas e do outro) e estas são essenciais para o conjunto (auto)biográfico que se pretende construir.

A vida pode ser interpretada como uma história e essa questão é essencial para entender a ação e o conhecimento humano. Como forma de pesquisa social, onde a subjetividade é uma fonte do conhecimento, as histórias (auto)biográficas têm suas próprias tradições de pesquisa, bem como formas específicas de praticar a investigação biográfica, que envolve olhares próprios concernentes à investigação. (BOLÍVAR, 2019, p.10)

Veja-se que a narrativa, neste excerto de Bolívar, expressa a dimensão emocional da experiência revelada na subjetividade humana (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos), essas capturas não podem ser expressas e nem entendidas com o raciocínio lógico-formal, nelas estão reveladas significados, valores, conhecimentos, em uma temporalidade que permite exercitar um conhecimento de si (reflexividade) e um encontro consigo mesmo, mobilizado pelos registros da trajetória.

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) **permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares** e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p.414. Grifo meu).

De maneira geral, percebe-se que os estudos em que o sujeito revela sua vida profissional e social são meios privilegiados de conhecer seu mundo. Dentro do universo narrado é possível perceber as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais em si. A história contada reflete o tempo vivido, permitindo a visão da política, da economia, da vida social e cultural, ainda que por penumbra. Derrida (2013, p.97) comenta, “... *pas hors de texte* (“não há nada fora de texto”)”. O texto conduz à visão do tempo e este, por sua vez, revela suas idiossincrasias. Podemos fazer uma alusão à citação de Derrida, para quem a narrativa revela o ser narrador e, no caso específico deste trabalho, o ser-professor.

Entender que a narrativa, seja autobiográfica, biográfica, história de vida dentre outros gêneros, envolve elementos que superam uma concepção narrativa evolutiva (características da história que se baseava em um tempo linear e teleológico), é aproximar-se do pensamento ricoeuriano. Nas palavras de Ricoeur (2010), a narrativa possibilita a compreensão do tempo humanamente experienciado. Assim, deve-se estudar a narrativa a partir de dois movimentos que se inter-relacionam: o interior (alma) e o exterior (consciência). O primeiro são as experiências individuais e o segundo, as coletivas ressignificadas.

Tal compreensão não poderia ser sustentada sem o vivido como pensavam os antigos¹, (para eles as ações humanas eram separadas da narrativa), foi a partir da escola de Annales que se introduziram na narrativa histórica aspectos como “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc.” (CHARTIER, 1990, p. 14) apresentando uma interação dialética entre o vivido e o lógico para fundamentar e dar sentido à história.

Ao declarar que “o tempo torna-se humano” Ricoeur (1994) sustenta a tese que o tempo é um personagem da história e a história é o “estudo da ação”, não um

¹ Nas sociedades antigas –limitamos o tempo até a Revolução Francesa- mesmo entendendo que há um passado mais longínquo que este; a história assentou-se em relação a uma realidade que não é nem elaborada nem observada, mas sim sobre a qual se questiona e testemunha. O historiador era um narrador de acontecimentos dotado de procedimentos retórico-narrativos. Na busca pela objetividade e pela verdade – elementos tidos na época como bases da ciência - a historiografia do século XIX aboliu dos estudos da história o recurso às técnicas ficcionais de representação. Assim, o próprio nascimento da história enquanto disciplina se pautou naquilo que ela **não** deveria ser – mito, fábula ou poesia –, reconhecendo que essas estruturas não trariam um **conhecimento verdadeiro**, esse sim o objetivo maior do historiador (WHITE, 1994).

movimento já traçado para ser cumprido, predeterminado; para o autor compreender a história é “[...] compreender uma sucessão de ações, de pensamentos, de sentimentos que apresentam ao mesmo tempo determinada direção, mas também surpresas (coincidências, reconhecimentos, revelações). A partir desta perspectiva, a conclusão de um enredo histórico nunca é dedutível ou previsível”. Nisso consiste a singularidade dos acontecimentos. Não é possível prever ou deduzir o que é subjetivo.

Reiteramos que a pesquisa narrativa não terá sentido por si só. Por que fazê-la e para que fazê-la é que dá sentido à investigação. Segundo Thompson (1998, p. 43), “a história não deve apenas confrontar; deve apresentar um desafio, e uma compreensão que ajude no sentido da mudança [...] O que se requer é uma história que leve à ação; não para confirmar, mas para mudar o mundo”. Essa ressignificação que o sujeito faz sobre si, concede-lhe referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas e aproxima a escrita da história da pesquisa-formação, pois, ambas, à sua medida, trabalham o projeto de si, trabalham a mudança na ação.

Este é o propósito desta investigação: promover mudança no eu enquanto pessoa e profissional em educação, incentivar os leitores ao autoconhecimento a fim de compreenderem seus processos formativos e, ao fazê-lo, ressignificar sua existência, sempre dialogando com o conhecimento que subsidia esses questionamentos.

O “fazer planos” é uma ação humana (in)consciente, mesmo sendo imprevisível, é a ação que nos move, permitindo-nos acreditar em possibilidades. É nesse sentido que adentramos a hermenêutica de Ricoeur, quando propõe o rememorar do passado como referente real do presente e motivador do futuro.

1.4 (Auto) biografia e formação: caminhos que se entrecruzam

Conhecer-se como formador está para além da academia, perpassa por conhecer sua própria história, a qual é definida por Queiroz (1988, p.20) como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Passeggi (2010, p.36) assente com essa afirmação quando diz “considerar os processos

educacionais para além das fronteiras das técnicas, valorizando as subjetividades, os processos formativos memorialísticos, as histórias de vida, as (auto)biográficas”. A trama narrativa, entretecida por muitos fios e vários destinos individuais, possibilita o formar-se em pequenos ou grandes eventos, sempre conectados às vivências.

Nessa perspectiva, a atitude esperada é a de se fazer o melhor, consciente de que há outras possibilidades e outros modos de estudar a formação. A importância das histórias contadas dá ao sujeito a centralidade na história, mostrando a importância dessas experiências para compreensão de si, concedendo a estes o papel de ator e autor da própria história (SOUSA, 2007), acrescentando ao sujeito o entendimento de que sua formação ocorreu no percurso da vida e não somente na academia.

A investigação se aprimora quando as informações conjuntas dão formas ao sentido da pesquisa: entender-se formador pela (auto)biografia, reconstruída através da materialidade da memória, na qual aparecem as relações interpessoais imprescindíveis na completude das informações. Percebe-se, então, que os lugares educativos e/ou formativos mostram-se também plurais, pois não só a escola que determina ou influencia a formação, mas, também, os lugares onde se vive, forma-se enquanto sujeito histórico.

A “biografia educativa”, segundo Pierre Dominicé (1992, p.75), procura percorrer os lugares educativos do indivíduo, para a partir deles compreender os elementos significativos para o sujeito em formação, acrescenta, ainda, que o relato autobiográfico é um instrumento cuja utilização depende sempre do objetivo da pesquisa, os elementos fornecidos pelo sujeito, dependem de sua disponibilidade “[...] a descoberta de que a dimensão formadora dos relatos constituir-se-ia numa das condições para a qualidade da pesquisa, convenceu-me definitivamente sobre a necessidade de dar liberdade aos autores na apresentação dos relatos”.

A (auto)biografia tornou-se um meio privilegiado de adentrar o universo humano. Ou como Paul Ricoeur (2008, p. 21) disse: “[...] a vida é vivida e a história é contada, nos tornamos o narrador de nossa própria história sem que sejamos totalmente o autor dela”. A história narrada é significativa para quem a faz; o narrador é personagem de sua própria história e - por esse motivo - autor de seus próprios atos. Contar a história de uma vida é uma autointerpretação de nós, uma encenação através da narração.

As histórias de vida permitem interpretar o modo como os humanos dão sentido ao mundo e à vida ao permear a individualidade do ser. Os estudos da linguagem narrativa, nos últimos vinte anos, adquiriram relevância por seus usos e significados, podendo se sobrepôr como forma de pesquisa qualitativa, mesmo que ainda apresenta tensões internas e desacordos (BOLÍVAR, 2019).

Os estudos que adentram a formação com vistas à valorização do professor elegem o eu (biografia) para a centralidade e pensam a história de vida como fonte geradora de projetos profissionais e pessoais. Nas palavras de Josso (2007, p.420), essa formação,

[...] responde que é pelas expressões da nossa existencialidade, pela análise das histórias de vida escritas, uma vez que estas revelam a pluralidade na singularidade de uma pessoa, revela a construção da identidade enquanto processo de identificação e diferenciação na definição de si.

É na existencialidade que a questão da biografia surge como fonte reveladora de caminhos que se abrem para a prática educativa e o conhecimento de si, ao mostrar um sujeito nas dimensões pessoais, sociais e profissionais em um universo multissocial. Esse estatuto de pesquisa tem como pedra de toque a experiência e a vivência do professor, o qual se esforça para relembrar o vivido, atribuindo a essas experiências sentidos e significados (SOUZA, 2018).

Os relatos das experiências relatadas no biografar-se denotam as mutações sociais, econômicas e políticas percebidas sutilmente através das palavras do sujeito que, ao revelar seu mundo, revela também suas peculiaridades, singularidades, idiossincrasias. Esse acesso ao mundo do eu, por suas potencialidades representativas da vida social, estendeu-se ao campo da educação.

Nos últimos vinte anos, a inserção do método (auto)biográfico em pesquisas educacionais, promove mudanças estruturais nesse tipo de investigação. O sujeito passa de paciente (objeto de pesquisa) para agente (autor da pesquisa), possibilitando a ressignificação da subjetividade humana. Por meio de narrativas singulares o indivíduo passa a “produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (SOUZA, 2006, p 54).

A centralidade do sujeito tem como questão primeira compreender a constituição individual do ser nas dimensões subjetivas da formação. Esse exercício de reflexividade revela suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse processo investigativo, adentra-se ao universo histórico, social, cultural, linguístico, econômico, político, assim como às experiências vivenciadas pelo eu, em um espaço temporal traduzido pela narrativa.

A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência humana.(DELORY-MOMBERGER, 2012, p 526)

A dimensão discursiva da individualidade, o biografar-se, permite explorar os processos de mudanças efetivas vivenciadas pelo ser, perceber como este concebe e significa essas experiências em seu espaço multidimensional, no qual estas relações sociais acontecem. Os espaços formativos conquistados por esse tipo de pesquisa têm se mostrado eficazes quando se trata de obter a compreensão de vivências pessoais e/ou particulares, por meio da qual se recupera o conhecimento e a memória individual e/ou coletiva, revela-se contextos específicos da vida, situando o vivido no espaço/tempo. A tarefa agora é ratificar a inclusão de um modelo complexo que visa biografar-se como processo de formar-se, porém possível quando se trata de interpretar a singularidade do ser numa perspectiva relacional entre o eu e o outro.

1.4.1 Dialogicidade Formativa e Ateliê Biográfico de Formação

Apresentamos nesta seção uma discussão sobre autoformação como processo educativo que acontece ao longo da vida, não se limitando aos processos cognitivos de ensino aprendizagem da relação professor-aluno, estabelecidos pela educação secular, tampouco a um acontecimento cronológico linear, mas ultrapassando a fronteira do trivial, para dar lugar ao tempo da experiência, ao tempo vivido. “Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros” (MORIN, 2015, p. 15). Morin é um dos apoiadores da ideia inicial de que a formação engloba as experiências multissociais.

Trouxemos para esse diálogo Pineau e Marie-Michèle (1983) os quais dizem que a autoformação consiste em dar forma a um saber que não está explícito; saber capaz de promover mudanças nas ações do sujeito em formação resultando em uma possível transformação de si mesmo.

Pineau (1983) explicita três momentos na formação: autoformação (personalização), cuja aprendizagem de apropriação acontece pelo próprio sujeito, a este cabe a responsabilidade pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto que envolve as relações sociais e culturais em um processo contínuo de trocas com os outros, e nesse movimento propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), experiência assimilada e recriada pela interação com o meio ambiente físico, possibilitando ao sujeito dar um novo sentido às experiências após essa interação. É dele a afirmação que “[...] aprendizado da vida, [que] sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente” (PINEAU, 1983, p. 13)

É possível inferir de acordo com as concepções de Pineau (1983) que o processo de aprendizagem do sujeito consiste em busca, em troca de experiências, em interação com meio e o contexto, em momentos experienciados que transformam o sujeito gradual e naturalmente; que a autoformação acontece preservando os caminhos formativos responsáveis pela construção de si, e que escolhas, avaliações e decisões na apropriação do conhecimento fazem parte da condição da ação humana, e essas são construídas nas inter-relações com o mundo.

Evidencia-se que a formação é tecida por muitos fios que não podem ser ignorados. Flávio Di Giorgi (1980) é também adepto desse entendimento de que o homem é uma construção complexa e que a família é parte importante nessa construção.

[...] as agências de socialização, a família em especial, ou coisa que se assemelhe à família, funcionou para cada um, como quem deu o primeiro banho, mais importante talvez que o primeiro banho de água, foi o banho que o tornou Homem, isto é, o banho no universo do símbolo. Isto é, o banho da cultura, e de que nós permanecemos perpetuamente úmidos, que toalha nenhuma enxuga, e se enxugados reverteríamos à mera biologia que nos anularia como seres humanos. Isto é, nós somos seres humanos porque fomos banhados pela cultura; bem, mas a cultura, este banho,

evidentemente, é um banho que de certa forma nos serviu de trampolim para constituir o homem como criador de sua própria realidade pessoal, como ela é, mas serve também de jaula porque toda cultura é uma repressão que nos limita [...] (DI GIORGI, 1980, p. 75)

O autor considera que o banho de cultura que recebemos em casa nada apaga, ou melhor, nenhuma toalha enxuga; são nossas raízes que mesmo em contato com o mundo não se apagam, permanecem invictas mesmo que signifique liberdade ou prisão.

Como já mencionado, Josso (2012) metaforiza a formação como uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante; em determinado momento, o sujeito vai olhar para trás e,

[...] reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (JOSSO, 2012, p. 21).

Para Josso (2012) esse caminhar para si leva à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. O tempo e o processo se fundem: no presente- momento da formação- ocorre o processo de conhecimento de si mesmo, é o momento da reflexão, que tem início a partir de todas as pré-concepções que habitam o sujeito no momento em que empreende o caminho biográfico. Olhar para trás e relatar o que viu e viveu. “É este caminho que, de etapa em etapa, de elaboração em elaboração, favorece a atualização destas mesmas pré-concepções. O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo [...]”(JOSSO, 2012, p. 22). Não se trata apenas de uma viagem, trata-se de uma viagem experienciada.

Com efeito, as vivências surgem como fontes reveladoras da formação. Olhar o percurso, lembrar os encontros, os desencontros, os caminhos, as encruzilhadas, as vitórias, as derrotas, as perdas, os ganhos, constituem o viajante; suas interações sociais, culturais e políticas possibilitam, também, pensar nos sentidos produzidos por essas experiências ao longo da vida “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que

acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, o que foi vivido, sentido e experienciado evidencia a constituição individual, social e profissional de cada viajante.

Segundo Larrosa (2002), a experiência remete a algo que padecemos e não simplesmente fazemos; o autor também afirma que nós pensamos por palavras, é através delas que damos sentido, ao que fazemos e ao que somos; “o homem é palavra”. Para o autor “[...] palavras criam sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p.21). Por essa razão a proposta de se pensar em um modelo de formação em que sejam considerados o sujeito da experiência e o espaço da experiência, assim como práticas formativas como condições para produção tanto da subjetividade quanto da experiência de si nas quais “[...] os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (ID, 2002, p.57).

Nesta perspectiva de formação, ao assumir-se como o investigado do seu próprio estudo, o sujeito se interpreta, se avalia, se ressignifica à medida que adentra suas experiências e compreende sua trajetória.

Tal perspectiva nos leva a entender que essa dinâmica de formação provoca processos de tomada de consciência que são constitutivos da pessoa “[...] pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior” (FINGER, 1988, p. 85). Essa percepção pode resultar em emancipação e autonomia, visto que se contrapõe à racionalidade técnica e ao domínio positivista das ciências, além de inserir-se no contexto da mais forte tradição filosófica do tipo hermenêutico.

Trata-se, então, de uma perspectiva processual de autoformação inscrita na questão antropológica social da constituição individual. Entender como o professor se torna professor envolve questões complexas que abrangem o sujeito e sua interação com o mundo; relações históricas, sociais, culturais, linguísticas, econômicas e políticas, bem como, a representação do sujeito nesse universo: como ele se percebe nas relações consigo mesmo e com os outros; como avalia a dimensão temporal, sua experiência e sua existência.

Delory-Momberger ainda nos coloca frente aos desafios do ateliê biográfico de projeto como projeto de formação para que não seja confundido com outros procedimentos que envolvem o relato da vida.

[...] procedimento de desenvolvimento pessoal nem forçosamente uma ação com intenção terapêutica. Os procedimentos de objetivação das produções individuais (relatos orais ou escritos) e o caráter coletivo do trabalho são garantia do distanciamento crítico e da dimensão de socialização, inerentes a um procedimento de formação. Por isso a insistência sobre o contrato, sobre o protocolo, sobre o caráter construído das situações criadas e dos 'objetos' produzidos no grupo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2013, p.368).

Delory ressalta, ainda, que mesmo frente aos desafios, as razões pelas quais se estabelece a construção desse processo formativo reside na intenção formativa e na interação grupal, cujo procedimento central é o relato, ou melhor, a narrativa construída, intenção primordial deste processo de formação.

[...] ela [a narrativa] o é na formulação explícita de sua intenção — o trabalho de produção da história da vida articula-se sobre a definição de um projeto de formação —; ela o é no papel reconhecido ao grupo de formação — o procedimento de construção biográfica é confrontado por modalidades de funcionamento controladas —; produzido segundo um protocolo acordado para o conjunto dos participantes, o relato torna-se o lugar de um trabalho reflexivo no qual as representações enviadas pelo grupo desempenham um papel determinante (DELORY-MOMBERGER, 2013, p.368).

Trata-se de um movimento contínuo de reflexividade sobre si e sobre o outro, resultado de uma interação grupal em que os relatos de vida são procedimentos que permitem a compreensão e a presença do outro e dos outros ao partilharem suas vidas pessoal e social.

Durante o ato da narrativa, o sujeito se configura segundo uma hipótese de si mesmo que advém da multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e que ele toma provisoriamente como aceitável ou 'suficientemente boa'. Dizer, do sujeito, que ele é uma hipótese é dizer que ele permite instituir provisoriamente uma figura de si, submetida à validação da experiência. Por meio da sucessão e da diversidade das experiências, o sujeito- hipótese testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura sob medida (DELORY-MOMBERGER, 2013, p. 364).

Essa objetivação coletiva, em que se relata e se partilha pela linguagem, apoia-se em duas práticas: a da autobiografia- a palavra falada ou escrita sempre é um ato da escritura de si; e a da heterobiografia, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro “[...] a compreensão da palavra autobiográfica do outro se constrói no vínculo do ouvinte, ou do leitor, consigo mesmo e com sua própria construção biográfica” (ID, p. 368).

A hermenêutica reúne essas práticas como dois aspectos de um mesmo movimento: a palavra de si nunca é solipsista; realiza-se em uma inter e intrarrelação em que as “[...] narrativas passam a dar sentido ao que acontece e ao que nos acontece. De igual modo, vamos nos tecendo com elas e por elas[...]”(PASSEGGI, 2016 p,305); a compreensão da palavra autobiográfica do outro se constrói no vínculo do ouvinte, ou do leitor, consigo mesmo e com sua própria construção biográfica.

O dispositivo desenvolvido inscreve-se em uma intencionalidade estritamente formativa e visa um efeito transformador comprometido com o trabalho biográfico em que a minha experiência biográfica me permite compreender a do outro e vice-versa, num perfeito encaixe híbrido e cíclico. Eu te compreendo, tu me compreendes, nós nos compreendemos para daí, então, nos reconstruirmos e/ou ressignificarmos em nossa prática e nossa existência.

Todas as etapas do ateliê poderão ser flexibilizadas, isto dependerá da necessidade de adaptação ao momento e ao lugar em que ele acontece.

2. CONSTRUCTO METODOLÓGICO: O ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os subsídios teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa-formação inspira-se em conceitos abordados em Christine Delory- Momberger (2012, p.526) que trata das “[...] relações entre o indivíduo e seu mundo; entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência”.

Em Souza (2006), Passeggi (2011) que desenvolvem pesquisas sobre: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação para o reconhecimento da formação profissional e pessoal e as tomam como práticas formativas na área da educação. O sujeito passa a ser o centro da pesquisa, como também o autor dela, possibilitando a ressignificação da subjetividade humana; passa a produzir um conhecimento sobre si, e sobre o mundo que o cerca, revelado pela subjetividade imbricada de saberes, experiências e práticas (SOUZA, 2006).

Josso (2004), Nóvoa (2004) sustentam que neste tipo de pesquisa-formação há possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação, pois a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004). No processo, pesquisador e pesquisado procuram construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. O pesquisador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação) e os participantes passam pelo mesmo processo simultaneamente. Cada encontro no desenvolvimento da pesquisa é “[...] uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113)

Desse modo, entende-se que há uma cadeia de suportes que viabilizam a concretude da pesquisa-formação, dentre estes: o método e a metodologia. A utilização da narrativa (auto)biográfica como método, deve-se pelo entendimento de que pelas narrativas se constrói a história e pela história o conhecimento de si, a ressignificação de si, a valorização de si, advindos da autoformação promovida por

essa abordagem. Já a metodologia, deve ser pensada de forma que promova o autoconhecimento para se chegar a essas conclusões.

A fim de compreender a fenomenologia hermenêutica adotada para subsidiar esta pesquisa, adentramos, ainda que de modo exploratório, os caminhos percorridos pelo pensador francês Ricoeur (2015) formado na fenomenologia, mas vinculado ao personalismo e ao existencialismo que desenvolveu a sua filosofia como uma fenomenologia hermenêutica.

Ricoeur (2015), em sua obra *Tempo e Narrativa*, trilogia que surgiu em 1983, trata questões relativas à linguagem; já no primeiro volume (sobre o qual estão as bases analíticas deste trabalho) mostra preocupação constante a respeito da linguagem; preocupações que se integram à hermenêutica de si, ou seja, a compreensão de si, a interpretação de si e a narrativa de si; o segundo volume trata da ficção literária e o terceiro trata do tempo e das configurações que este assume nas nossas vidas.

O que há de comum entre os conceitos sobre fenomenologia, hermenêutica e narrativa é o percurso do sentido. A fenomenologia preocupa-se com o sentido das coisas, trata da essência das coisas; a essência é o nome mais especial para sentido; ambos, essência e sentido têm origem na mesma raiz do verbo ser, são palavras cognatas, palavras irmãs, só que a essência é mais específica que o sentido na medida em que a essência trata o sentido naquilo que é mais permanente, ou seja, o sentido que é capaz de percorrer várias épocas, espaços e ser compreendido como aquele sentido; a essência caracterizaria o núcleo fundamental do modo de ser de cada coisa.

Todos têm um modo de ser essencial, particular, peculiar; a fenomenologia procura aprofundar o sentido, a essência de cada coisa; como ela faz isso? Partindo do que ela chama de intencionalidade e da intuição direta das coisas. Essa é a característica da fenomenologia: intuir o sentido das coisas e aprofundar o sentido das coisas, Husserl (2008). Voltar às coisas mesmas, para Husserl (2008) proporciona o desocultamento das coisas mesmas, revelando-as em sua nudez imediata e original; não quer dizer voltar a coisa só singular, pois segundo ele, a coisa singular já tem o sentido; o sentido é intuído na coisa singular, no entanto nunca ficamos só no singular, quando se fala da coisa no singular, há uma

obrigação de se empregar um significado mais amplo, visto que as coisas carregam algo mais universal em seu sentido.

Husserl (2008) propõe o método da redução para a compreensão do sentido das coisas. A redução consiste em tirar tudo aquilo que encobre o sentido, visto que o sentido que nós tratamos no dia a dia vem encoberto por várias coisas: pela ciência, pela tradição, acúmulo de perspectivas próprias, é um terreno no qual se acumulou muita coisa em cima, então a redução proposta por Husserl consiste em limpar o terreno para ficar só com o sentido; o real sempre tem sentido, o sentido sempre tem um outro lado que se encarna na realidade.

Limpar o terreno é deixar de lado todas as conclusões científicas, não partir daquilo que a convenção estabelecida diz que é, é ficar com a coisa mesmo, ou seja, o sentido da coisa. O sentido da coisa abordado pela ciência² tem sempre alguma coisa que a ciência esquece; a ciência geralmente dá uma explicação causal, explica uma coisa pela outra, explica algo como sendo produto de outra coisa, o sentido mesmo da coisa não é tratado, é um processo onde o anterior é causa do posterior, existe alguma coisa que é explicada, por exemplo: bicicleta é explicada pela fabricação, pelo material que foi usado, pelas rodas, pelo funcionamento, pela eficiência ou não da bicicleta, então é explicar a bicicleta por

² René Descartes foi o idealizador do método ou modelo cartesiano. Ele acreditava que o ser humano deveria suspeitar das “verdades” ditas naquela época pelas autoridades reconhecidas e pela Igreja. Descartes difundiu a ideia de acreditar somente naquilo que se poderia provar. Segundo Stigar (2008) “Descartes propôs fazer uma ciência essencialmente prática e não especulativa, queria disciplinar a ciência e isso seria possível com um bom método. Esse método seria universal, inspirado no rigor matemático e racionalista”. Sua primeira dúvida foi a da existência na qual foi expressa pela seguinte frase: “Penso, logo existo”. A existência do ser foi a primeira “verdade” posta em questionamento e provada através do pensamento e, a partir desse fato, ele passou a justificar de uma maneira racional a existência ou não de outras coisas. Descartes propôs que sempre devemos duvidar de tudo em todos os momentos. Afirmava que era necessário distinguir o verdadeiro do falso. O método cartesiano põe em dúvida tanto o mundo das coisas sensíveis quanto o das inteligíveis, ou seja, duvidar de tudo. As coisas só podem ser apreendidas por meio das sensações ou do conhecimento intelectual. A evidência da própria existência o “penso, logo existo” traz uma primeira certeza. A razão seria a única coisa verdadeira da qual se deve partir para alcançar o conhecimento. Diz Descartes “Eu sou uma coisa que pensa, e só do meu pensamento posso ter certeza ou intuição imediata” (STIGAR, 2008). Com seu método Descartes queria fundamentar as coisas através da racionalidade, esse pensamento foi fundamental para o desenvolvimento da ciência. Para reconhecer algo como verdadeiro, ele considera necessário usar a razão, o raciocínio como filtro e decompor esse algo em partes isoladas, em ideias claras e distintas, ou seja, propõe fragmentar, dividir o objeto de estudo a fim de melhor entender, compreender, estudar, questionar, analisar, criticar, o todo, o sistema (STIGAR, 2008). O filósofo queria experimentar através da razão e ciência, ou seja, estudar racionalmente, empiricamente e cientificamente o que se tinha como “verdade”. O método seria um instrumento, que bem manejado levará o homem a verdade, esse método consiste em aceitar apenas aquilo que é certo e irrefutável e consequentemente eliminar todo o conhecimento inseguro ou sujeito a controvérsias. Discurso Sobre O Método De René Descartes. 2008. On-line. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/discurso-sobre-o-metodo-de-rene-descartes/6171/>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

aquilo que não é bicicleta; Husserl (2008) diz que temos que ter um método pra ver o sentido da coisa mesmo.

(...) a fenomenologia, ao invés de igualar o objeto físico a um suposto fundamento ou substrato, iguala o objeto físico a todas as suas aparências, as atuais e possíveis. As aparências que estão sendo apresentadas não indicam uma coisa-em-si fundamental, mas sim possíveis aparências que não estão sendo apresentadas atualmente, mas que poderiam vir a ser... Husserl chama essas possíveis aparências de "horizontes" (COX, 2005, p. 29).

Ricoeur (2015) vai discordar da fenomenologia em um ponto; nós não temos essa intuição direta, ou acesso direto com as coisas, nosso processo é sempre mediado. Quais são as mediações? O acesso ao sentido das coisas é mediado pela história, pela linguagem, pela sedimentação de experiências que temos de mundo; o nosso acesso ao sentido das coisas é com o mundo em movimento, isso quer dizer que tomamos o sentido das coisas com alguma carga e o prolongamos com outra interpretação; é um trabalho hermenêutico, ou seja, é interpretativo, portanto o sentido das coisas para Ricoeur vai ter uma proposta interpretativa.

Neste ponto adentramos a fenomenologia hermenêutica que norteará o entendimento analítico desta pesquisa. Ricoeur (2015) não deixou de lado a fenomenologia; a preocupação centrada com o sentido das coisas continua, ele vai se preocupar agora com a hermenêutica, mas vai dar um espaço para a fenomenologia do seguinte modo: apesar de termos o primeiro contato com o sentido mediado e interpretado, na consciência de nós mesmos, podemos fazer o exercício de trabalhar diretamente o sentido; a intuição direta é posterior, podemos trabalhar o sentido das coisa como essência, mas a essência nesse caso vai ser uma essência reguladora daquilo que queremos interpretar, não vai ser absoluta como o é para Husserl.

Ricoeur (2015) faz uma fenomenologia hermenêutica; melhor dizendo, fez um enxerto hermenêutico na fenomenologia. A questão que une as três coisas é o sentido, como já foi dito acima; o sentido em Ricoeur ganha novas dimensões semânticas; veja-se logo no prefácio de sua obra Tempo e Narrativa volume I, a utilização da palavra sentido: efeito de sentido, deslocamento de sentido, a narrativa síntese como inovação semântica; semântica é o estudo do sentido das palavras, mas para Ricoeur a palavra semântica não é usada exatamente no sentido da

linguística, mesmo a conhecendo muito bem, a palavra semântica usada por ele é um uso mais geral, uma semântica filosófica.

A tendência da linguística é tratar o sentido como significado dentro do sistema da língua e tende, de certa maneira, a fechar alguns significados dentro da língua, a semântica filosófica trata do sentido usando a língua, mas deixando a língua em aberto; não se fecha dentro de um sistema de uma estrutura. Ricoeur (2015) foi muito polêmico com o estruturalismo³. Para ele, o estruturalismo reduz o sentido ao mínimo, trata com o sentido muito formal e dá ênfase só à estrutura; diz ainda que o estruturalismo é um exercício fantástico da estrutura das coisas, mas sem mensagem, ou seja, não tem sentido, o sentido é reduzido ao mínimo e fica só com o esqueleto da estrutura. Para Ricoeur (2015) a estrutura é importante se ela se mantiver aberta.

A estrutura linguística é importante para o significado se se mantiver aberta, pois é por meio da estrutura da língua que provocamos a inovação de sentido, que desdobramos sentido, é na estrutura da língua que ocorrem as inovações semânticas, poeticamente desenvolvem sentidos que antes não apareciam e agora se tornam visíveis, no entanto isso só é possível porque a estrutura não é fechada como propõe o estruturalismo; temos a necessidade da estrutura, mas como estrutura aberta ao desenvolvimento, à criação, ao desdobramento, etc.

Há várias estruturas para trabalhar o sentido das coisas. Não só a linguagem, não só o corpo, há outras maneiras de trabalhar; a estrutura da própria história é formadora de sentido; temos o mundo cotidiano e a cultura que são estruturas de sentido também. Além dessas questões, temos a narrativa que é o modo de conhecer sentido. Narrar tem a ver com conhecer.

É importante conhecer a origem da palavra narrativa. A palavra narrativa vem do grego e quer dizer gnarrare, com o uso o g se perdeu e ficou narrare; a palavra gnarrare é a mesma raiz da palavra gnose que quer dizer conhecimento em grego, então a palavra narrativa quer dizer: o modo de você manifestar o conhecimento⁴. Todos os nossos conhecimentos dependem de alguma forma de

³ A respeito do estruturalismo, ver a obra História do estruturalismo, de François Dosse (2019).

⁴ Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/tempo-e-narrativa-volumes-12-e-3-paul-ricoeur/>. Acessado em 10/02/2021.

narrativa, sempre há alguma narrativa anterior para desenvolver outros tipos de conhecimento, então a narrativa não é só literária ou estética, ela tem a ver com a questão de conhecer, de aprofundar o conhecimento, de compreender.

Narrar é um ato fundamental do ser humano. Dentre os vários adjetivos que podemos acrescentar ao ser humano, podemos dizer que o ser humano é um narrador. A nossa vida é narrada; cada dia escrevemos uma página. Existe uma narrativa tácita que manifestamos quando contamos: olha, ontem fui lá fiz isso; aconteceu isto. Estamos sempre narrando; existe a narrativa latente; aquela que vamos vivendo, vai acontecendo, mas ainda não colocamos em palavras. Quando escrevemos a biografia, transformamos a narrativa latente, ou parte dela, em narrativa patente⁵; trazemo-la para uma visibilidade maior e um contato maior com aquilo que é a nossa narrativa.

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2004, p. 27).

A narrativa é uma parte essencial da nossa constituição e formação como ser humano. Qual é a minha narrativa? Como estou desenvolvendo a minha narrativa? Como estou justificando meus atos criando narrativas justificadoras de atos muitas vezes injustificáveis? Estamos sempre criando narrativas. Nossa constituição de ser humano, nossa formação como ser humano depende muito do aspecto narrativo, porque desenvolver a narrativa é de certa maneira ver como estou estabelecendo o conhecimento de si e ainda, a narrativa nos ajuda a entender a nossa própria identidade. Ricoeur (2015) usa a expressão identidade narrativa para reconhecer que toda identidade, aquilo que é mais fundamental, só é alcançado por narrativa. Segundo ele, a identidade é existencial, e não circunstancial.

⁵Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/tempo-e-narrativa-volumes-12-e-3-paul-ricoeur/>. Acessado em 10/02/2021.

Para melhor entendimento dessa colocação, vejamos Agostinho -autor tomado por Ricoeur para a compreensão de tempo e narrativa. Para falar do tempo ele fala antes da memória. O que é a memória para Agostinho? Ele a compara a um grande palácio com muitos recantos. Há recantos que você não chega, há outros mais acessíveis. Há as memórias de superfície e as memórias mais profundas; algumas estão sedimentadas e outras ativas.

A memória é essencial para que possa haver a narrativa, a memória não é só uma memória circunstancial. O animal tem uma memória circunstancial. O cachorro é capaz de lembrar o lugar e o tempo que alguém o maltrata, mas não é capaz de dizer amanhã eu vou estar em outra casa, isso ocorre porque os animais têm memórias circunstanciais. Agostinho fala que nós-humanos- temos memória transtemporal, transespacial; essa condição transtemporal vem por duas razões fundamentais: uma é pela narrativa e a outra é pela língua.

O sistema estruturado da língua é que permite estruturarmos o presente, o passado e o futuro. Existe uma relação muito profunda entre os tempos verbais que uma língua tem e modula com a ideia de temporalidade. É uma relação real, não uma astúcia da língua, é uma relação que a língua tem na sua estrutura com a figuração do tempo. A língua figura o tempo narrando.

Essa estrutura linguística possibilita este entendimento: a estrutura da língua me descola das circunstâncias, aquilo que eu vejo e percebo eu posso levar comigo e pensar em outra ocasião, isso quer dizer que o sentido que eu levo comigo na estrutura da língua me descola das circunstâncias, então a língua tem essa característica de me permitir pensar as coisas, descolando-me das circunstâncias; é como se eu fosse, pela língua, capaz de tomar uma distância de mim e distância do tempo.

Vivemos o sentido das coisas descolando a nós mesmos do fluir do tempo, vivemos o fluir do tempo de forma concreta, não seguimos somente o fluxo temporal do tempo, somos capazes de tomar uma distância e dizer, por exemplo, nossa aula termina às 16 horas; somos capazes de tomar distância do tempo, dimensionar o tempo e falar do tempo, é o que Ricoeur chama de identidade existencial. As ideias de tempo variam muito. Para Ricoeur (2015) o tempo só tem extensão na narrativa, não conhecemos o tempo de outra forma, por isso a relação tempo e narrativa. O tempo aparece porque narramos, narrar o tempo é a forma para se chegar à ideia

mais concreta de tempo, o tempo adquire perfil quando narramos, ele é figurado diante nós pela narrativa.

A narrativa é a memória daquilo que nós somos. Aquilo que chamamos de eu é uma palavra vazia que adquire concreção na medida em que tenho narrativas sobre ela, então o eu é uma espécie de si mesmo, si próprio no qual eu tenho uma identidade. Isso vale para a religião, para as instituições, todas as coisas se concretizam com uma narrativa a seu respeito. A identidade institucional ou religiosa depende de uma história.

Sempre escutamos que criança precisa ouvir história, porque a história situa a criança no mundo, contar história para criança é passar para ela a ideia de tempo, dessa maneira a criança adquire a ideia de tempo, a gênese da ideia de tempo na pessoa humana vem por narrar, é no narrar que está o antes e o depois, o núcleo da ideia de tempo, é no narrar que residem os afetos vitais da apreensão de sentido.

2.1 A pesquisa-formação, a narrativa (auto)biográfica e a construção de si

O avanço da pesquisa em educação permite inferir que a formação continuada de professores não resulta em solução imediata aos problemas pedagógicos, no entanto colabora para a melhoria de algumas práticas. Tomando por base essa constatação, a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo constitutivo, no intuito de investigar os caminhos e processos da formação buscando obter respostas para tal.

É desenvolvida por professores (no caso específico deste trabalho) mediante discussões e interações coletivas; parte da necessidade dos sujeitos envolvidos, quando da carência de dar sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto individual e social e se soma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saberes existentes; e, fundamentalmente, constitui-se um processo de formação continuada.

Esta tem sido uma demanda crescente na área da educação, no entanto são poucas as pesquisas que têm possibilitado um engajamento pessoal mais efetivo

dos participantes no processo investigativo. Conforme vimos em estudos anteriores, alguns projetos de formação ocorrem de fora para dentro, não permitindo uma expressão real do participante. São ações voltadas para a reflexão e ação individuais, com pouca ou quase nenhuma expressividade do sujeito no que diz respeito à formação e aos processos constitutivos do ser para a compreensão de sua formação integral. Reforçam uma formação técnica que mantém o professor na condição de executor, mascarando princípios ideológicos que estão para a manutenção das relações de poder sócio-econômico-político-culturais consolidadas na sociedade.

Romper com esse modelo tão fortemente enraizado nas concepções e práticas da pesquisa implica, principalmente, em apresentar novos enviesamentos da pesquisa-formação com os quais seja possível alimentar a possibilidade de reverter a condição de expectador para a condição de ator participante e atuante da formação. Este processo de enfrentamento trazido pelos vieses da pesquisa-formação pretende se consolidar como projeto institucional para reconhecimento da formação com novos dispositivos em que o sujeito seja ação e movimento e, nesse processo, seja ator na reconstituição da formação.

A narrativa (auto)biográfica para o reconhecimento da formação profissional merece destaque porque a narração é um dado sempre em construção, inseparável do narrador que busca a sua compreensão pelos aspectos hermenêuticos. A pesquisa narrativa ressalta o aspecto da subjetividade para reconhecer ou conhecer o sujeito narrado, além de permitir o questionamento e a resignificação, pois favorece a reflexão consciente no “mergulho interior” que promove lembranças significativas e reveladoras da formação.

De fato, acreditamos que a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação determinando a sua trajetória (JOSSO, 2004) (CUNHA, 2009, p. 10).

De acordo com a posição de Josso (2004) e Cunha (2009), o professor pode utilizar-se da autonarrativa em prol de seu aperfeiçoamento profissional, além do desenvolvimento pessoal. Entende-se pela fenomenologia

hermenêutica que as reflexões advindas da pesquisa narrativa pelo viés da narrativa (auto)biográfica reúnam *corpus* que permitam a articulação com observações técnicas e metodológicas que assegurem o reconhecimento da formação perspectivada em pesquisas dessa natureza.

Os elementos que inferem tais perspectivas estão na narrativa. Por intermédio desta passamos a conhecer a nós mesmos, ao nosso mundo, a nossa formação. Esse conhecimento se diluirá em muitas outras possibilidades inferidas pela hermenêutica; tais como a valorização do si mesmo, o empoderamento da profissão e o sentimento de pertencimento como membro ativo de uma coletividade. Essas questões são possibilitadas pela narrativa, por essa razão faz-se necessário conhecer o que dizem os teóricos sobre a temática.

Esse falar de nós, de forma narrativa, contribuiu para que esta fosse eleita a forma discursiva privilegiada para estudo da construção de sentidos da identidade (BAMBERG, 2004). Essa atividade essencialmente humana é desenvolvida desde muito cedo, já na infância, nos comunicamos narrativamente (HOOGSTRA, & MINTZ, 1990). Ademais, as narrativas estão em toda parte: nas histórias de nossos pais e avós, nos relatos dos conhecidos sobre algo que aconteceu, nas versões a respeito de um mesmo acontecimento fornecidas pela televisão, nos filmes, romances, novelas, contos, cordel etc. Somos ao mesmo tempo narradores e ouvintes de todos os tipos de histórias.

Ricoeur (2015) avança para a questão que queremos entender, qual seja, como a narrativa significa o tempo? Que qualidades lhe possibilitam realizar o trabalho de construir significados e intencionalidades? As respostas para tais interrogações trazem para esse diálogo o tempo vivido e o tempo narrado articulado pelo discurso narrativo em que o relato remete, concomitantemente, ao tempo e ao espaço da ação, atribuindo-lhes significado.

Ricoeur (2015) observou que as narrativas sejam fictícias ou históricas, não agregavam a elas a experiência vivida. Cada uma, em seus espaços já estabelecidos, mantinham certo distanciamento entre si, de forma que, a história não revelava um todo significativo. Essa lacuna aponta a motivação profunda que norteou o itinerário filosófico do filósofo francês. Entendendo que a narração não é uma série desordenada de eventos, requer um trabalho prévio de configuração, é um gênero inseparável de nossa ação no mundo.(IDEM, 2015)

Emerge, assim, um novo sentido da narrativa, o entendimento de que a narração, pela linguagem, equaliza sentido e significado. “O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal” (RICOEUR, 2015, p. 15). Não se trata mais do uso metafórico da linguagem em que o sentido figurado se sobrepunha ao real, dando um significado reduzido ao texto; “a metáfora continua viva”, no entanto, semanticamente ampliada pela narrativa agora estabelecida.

Pela narrativa, as palavras, antes um meio a serviço de um fim, ganham acabamentos ilimitados, se considerarmos os deslocamentos de sentidos que irão surgir pela nova pertinência semântica que adquirem. A intriga será essa invenção na qual estará a síntese das ações humanas impregnadas de metas, pretextos e acontecimentos reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa aproximando a narrativa da metáfora. A linguagem com novos significados é a própria metáfora viva que se funde à intriga, dando a esta uma harmonia simétrica e permitindo uma nova leitura sob uma luz que a torna mais inteligível.

A semântica da ação perspectivada na ordem diacrônica da história possibilita que o significado da experiência humana se constitua vinculado à história e a cultura, nas quais se insere a experiência narrada, que produz sentido (RICOEUR, 2015). Assim, a cultura tornou-se um elemento necessário para o fazer humano, visto que deriva de uma temporalidade diferente dos fenômenos naturais, ela se fundamenta na condição histórica, dando forma aos signos e às representações sociais. Narrativa, história e cultura se retroalimentam, constituindo o humano historicamente determinado (IDEM, 2015).

Tal historicidade não corresponde à ordem dos acontecimentos, mas a uma qualidade que estes possuem: o significado. Ao adquirir significado, o registro temporal passa do natural para o histórico, resultando no tempo humano, o qual se concebe como uma reinvenção da ordem dos acontecimentos para além do cronológico, o tempo simbólico.

No tocante ao tempo simbólico, percebe-se que o signo e a linguagem passaram a ser os elementos representativos das ações humanas em seu mundo. Deste encontro de pensamento e linguagem, nascem as narrativas históricas, as quais provocam as mudanças qualitativas e funcionam como ponte entre o auto e o

hétero. O tempo se revestiu de história, e por meio do símbolo, tornou-se possível manifestar a existência humana e compartilhá-la com outros seres humanos.

Logo, por meio da linguagem as sociedades organizam seu tempo, conduzindo historicamente os acontecimentos a muitas mãos e favorecem, pelo conjunto das construções sógnicas, o reconhecimento do mundo e do sujeito em sua subjetividade. (LIGHTFOOT, 1997). Pela história entrelaçam-se as relações comunicativas nas quais o ser revela o mundo e seu tempo, não só constituindo o tempo, mas também, sendo constituído por ele.

O tempo é o elemento integrador na constituição da subjetividade, pois os relatos de vida, matéria por natureza preme da subjetividade, se inserem em uma temporalidade. Não há narrativa sem o tempo, pois o que está fora do tempo está na eternidade, no nada (RICOEUR, 2010).

Na obra Tempo e narrativa (2015), Ricoeur desenvolve uma ideia fortemente presente na concepção de que é a narrativa que dá corpo ao tempo da experiência humana. Logo na introdução do primeiro tomo, o filósofo chama a atenção do leitor ao observar que: “A tese fundamental, fundadora do empreendimento, é forte: é a narrativa que torna acessível à experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa.” (ID, 2015, p.XI).

As narrativas, segundo a perspectiva do filósofo francês, são operações miméticas que nos possibilitam entrar em contato com o mundo. A *mímesis I* refere-se a um mundo pré-configurado que torna possível a identificação de acontecimentos e ações em geral por seus traços estruturais, simbólicos e temporais. Trata-se de um mundo prático ainda não narrado, um mundo pré-figurado que será a referência para configurá-lo, o texto é a configuração desse mundo, *mímesis II*, no entanto, o mundo configurado que não se encerra em si mesmo, torna-se mediador entre os acontecimentos e uma história e extrai uma história de uma pluralidade de acontecimentos ou transformam acontecimentos em histórias que só se encerra no ato de ler, a *mímesis III*. Assim, para Ricoeur (2010) as *mímesis* fazem um caminho circular em espiral de forma que a passagem de uma para a outra encontre sempre o mesmo ponto no círculo sem jamais fechá-lo, apenas expandi-lo.

Ao analisar dois pensadores de tempos distintos, Santo Agostinho e Aristóteles, Ricoeur discute que a conexão significativa de tempo nasce dos diálogos entre o Livro XI das “Confissões” de Santo Agostinho e a “Poética” de Aristóteles. Santo Agostinho opta pela negação ontológica do tempo, sobre isso discorre que o tempo nada mais é do que o trânsito entre um futuro que ainda não é e um passado que não é mais, já o discurso aristotélico desintegra da explicação técnica do *mythos*⁶ o seu valor simbólico.

Ricoeur encontra nesse impasse o cerne do processo da tecitura narrativa, surge, então, a necessidade não de definir o tempo, mas de conferir-lhe sentido. As experiências humanas no tempo serão o suporte para o ajuste pretendido. Ricoeur não só resolve o intervalo que separa o tempo cosmológico do tempo da percepção como também o amplia, o caminho para tal são as narrativas.

Não sendo o tempo um elemento mensurável, a cronologia perde o sentido para dar lugar aos processos associativos, aos espaços e tempos da existência, nos quais estão as experiências humanas que passam a ser entendidas pelos vínculos sociais das partes com o todo e vice-versa.

Nesse sentido, o tempo emerge como vital para a compreensão da subjetividade nas interfaces entre as experiências individuais e outros campos de construção de sentidos. Tempo e narrativa, indissociáveis, tornam-se um discurso exponencial para análise do processo significativo, dentre os quais, a subjetividade. “Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado”. (RICOEUR, 1997, p. 87). Dito isto, Ricoeur chama a atenção a respeito de que o passado é reapresentado como memória, o presente é a atenção a cada momento e o futuro sempre está presente em forma de expectativa.

⁶ Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a identificar esse padrão pré-narrativo, ao ponto de perceber que a existência humana é uma existência de *ação*, e que a ação é sempre conduzida tendo em vista alguma finalidade – ainda que esse final seja o seu próprio. Em outras palavras, como agentes humanos estamos sempre prefigurando o nosso mundo em termos de uma vida interativa com os outros. O trabalho do *mythos*, tal como definido na *Poética*, fornece uma gramática específica a essa vida de ação, ao transpô-la para 1) um contar; 2) uma fábula ou fantasia; e 3) uma estrutura construída. Todos os três sentidos do *mythos* trazem a função comum da narrativa enquanto *poiesis*: ou seja, um modo de *fazer* de nossas vidas histórias de vida. Este processo já está em ação em nossa existência cotidiana, mas apenas se explicita quando transposto para os gêneros poéticos da tragédia, da épica ou da comédia (os três gêneros reconhecidos por Aristóteles). Kearney, R. Narrativa. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol.37, n.2, p. 1-23 maio-junho 2012.

Desse modo, a pesquisa narrativa vinculada ao método (auto)biográfico e a metodologia do Ateliê Biográfico de Projeto subsidiados por teóricos que embasam suas hermenêuticas em experiências, permitem sustentar a pesquisa-formação como uma construção enviesada nas vivências, o que sugere a formação advinda de um espaço mais amplo que o domiciliar, ou escolar. Neste caso, precisamos adentrar a essas explicitações para melhor compreensão de que somos seres plurais em nossas singularidades.

Segundo Nóvoa (2013, p.114), “Ninguém se forma no vazio”, as aprendizagens acontecem no percurso, em tempos e espaços que atravessam a vida, nas relações e inter-relações sociais, nas singularidades e pluralidades da dinâmica da vida. “Essa construção de si próprio é um processo de formação” (idem, p.115), assim sendo, a dinâmica da vida propicia as experiências e estas se constituem formadoras.

O autor ainda afirma que “[...] um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido que é um processo de formação” (NÓVOA, 2013, p.115), o que sugere ser a formação um processo de experiência, isto é, mais que atividades de aprendizagem, significam considerar os itinerários de vida como formadores, com vistas para a construção de si próprio, relacionando-os com os contextos de vida profissional e social.

Desse modo, acreditamos que entender o entrelaçamento da vida pessoal, profissional e social é um desafio complexo, isto porque não é uma realidade transparente, não é uma realidade quantificável. Trabalhar com histórias de vida como processo investigativo-formativo implica em acessar os relatos de memórias, nos quais se supõe encontrar o universo significativo das experiências formadoras.

Essa pressuposição coaduna com o método (auto)biográfico, uma vez que as individualidades se constroem nos comportamentos sociais e culturais, ou seja, o estudo dos processos de formação, de conhecimento de si e de aprendizagem, visando à elaboração de um conceito de formação experiencial das histórias de vida em formação, deve ter em conta os contextos em que as experiências se efetivaram.

Abordar o conhecimento de si perspectivado na transformação do ser é conceber a formação como um conjunto complexo de componentes que abarcam a existencialidade, entendendo nessa complexidade as tensões que permeiam a

aquisição de conhecimentos, de valores e de comportamentos. Para Josso (2007, p.420), “Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)”.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a formação de si recorrem à memória, aos ciclos de vida, projetam novas formas de teorizar a formação e, nesses estudos, o entendimento de formação abarca para além da academia outros lugares e tempos, sem os quais uma análise de profissionalidade do sujeito estaria incompleta. A publicação de Abraham da obra “O professor é uma pessoa” (1984), em um congresso internacional, abre uma discussão sobre o descentramento e o centramento do sujeito. A obra abre uma discussão em que se começa a pensar em um sujeito como centro da formação, e essa formação revela a dimensão das relações que constituem o sujeito que se torna professor.

O que por muito tempo não foi possível, após o movimento da nova história passa a ser imprescindível, conhecer o formador e relacionar o vivido com a formação, como relata Pineau (1999, p.337),

[...] aprender com a experiência, ou seja, através de contatos diretos consigo mesmo, com os outros e ou as coisas, não parece de forma alguma o mesmo processo de aprender na escola ou através de contatos mediatizados por uma forma, um profissional, um discurso [...].

Para o autor o formar-se acontece, não é mediado ou intermediado, é um fluxo contínuo e constante da vida que envolve a origem, o lugar, a criação, os amigos, a escola, os professores. Souza (2007), ao discutir a formação docente também se aproxima dessa concepção ao demonstrar que os saberes, as experiências e as práticas no processo de formação docente são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.

Segundo Nóvoa (2013, p.115) a formação “[...] resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal”. Cabe lembrar que este pensador faz parte do movimento que problematiza a formação de

professores, enveredando para o sujeito como o centro das discussões, na qual a subjetividade reflete vivências e experiências dignas de significado.

Nesse caminho, as experiências (construção individual que se tece nos diversos espaços e tempos vividos pelo professor) constituem outra maneira de formar-se, numa perspectiva que visa a superar a formação nomotécnica baseada na racionalidade moderna cartesiana. É preciso reconhecer, apesar dos avanços, que falta ainda elaborar uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade, como sugere Sanches (2016. p.536),

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O conhecimento de si, através das dinâmicas que orientam a formação projetada pela existencialidade, engloba um conjunto de aquisições acumuladas durante a vida que, segundo Josso (2007), resultam em aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas, portanto um entrelaçamento do eu (pessoal) com o eu (profissional) indissociáveis e indefiníveis.

Em “Vidas de professores”, de Antônio Nóvoa (2013), uma fala é significativa “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”. Nóvoa propõe a reflexão de uma formação plural, inter-relacional, em que estão imbricados os contextos sociais formadores que serão compreendidos à luz do método (auto)biográfico pelos subsídios teóricos que o fundamentam.

Os “sentidos múltiplos de existencialidades” mencionado por Nóvoa (2013), imbricados nas narrativas das histórias de vida, revelam tempos e espaços do sujeito em seu universo sociocultural. Nóvoa (2013, p.116) explicita que,

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Nesse pensamento, o método (auto)biográfico pensa o vivido como experiências formadoras e de construção de identidade, resultando em tomada de consciência e trazendo à compreensão um sujeito que se forma em espaços formais e não-formais, um sujeito construtor da própria história.

A ideia defendida nesta pesquisa é que o método (auto)biográfico permite perceber a relação singular/plural que o indivíduo tem com o seu mundo e em estudar essas relações em espaços individuais e coletivos, para depreender modos de constituição deste como ser social, portanto plural.

Sobre essas experiências Delory-Momberger (2012, p.523) descreve, “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

Contudo, a singularidade de uma existência apresentada pelas experiências vividas não encerra em um tempo biográfico, nem se apreende na totalidade, mas configuram um ponto de partida para o entendimento de que o tempo biográfico está para a vida social, assim como para a vida singular ou individual. São os espaços sociais que perpassam a formação, tanto quanto as experiências existenciais fora desse espaço.

Creswell (2010, p.78) descreve a narrativa de experiências individuais como uma possibilidade de conhecimento de si, de sua identidade, da introspecção para o autoconhecimento,

[...] pelas expressões da nossa existencialidade, pela análise das histórias de vida escritas, uma vez que estas revelam a pluralidade na singularidade de uma pessoa, revela a construção da identidade enquanto processo de identificação e diferenciação na definição de si.

Para Delory-Momberger (2012, p.524), a proposta diferenciada da investigação-formação pelo viés da (auto)biografia está na “dimensão do tempo, da temporalidade biográfica da experiência e da existência”, as quais as ciências sociais têm dificuldades de explicar, visto que o material biográfico torna-se apenas o terreno para se encontrar uma informação geográfica ou social. Sobre essa

abordagem a autora posiciona-se ao considerar que “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (IDEM, 2012,p. 526).

O tempo biográfico, diferente do tempo histórico linear, conduz à escrita da vida, relatados através dos sentidos e experiências e considerando temporalidades. Segundo Delory-Momberger há uma relação entre aprendizagem e biografização social, a autora considera que “toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inserida na singularidade de uma biografia” (2008, p.110).

Nessa perspectiva, a atitude esperada é a de se fazer o melhor, consciente de que há outras possibilidades e outros modos de estudar a formação. A importância das histórias contadas dá ao sujeito a centralidade na história, mostrando a importância dessas experiências para a compreensão de si, concedendo a estes o papel de ator e autor da própria história (SOUSA, 2007), acrescentando ao sujeito o entendimento de que sua formação ocorreu no percurso da vida e não somente na academia.

A investigação se aprimora quando as informações conjuntas dão formas ao sentido da pesquisa: entender-se formador pela (auto)biografia, reconstruída através da materialidade da memória, na qual aparecem as relações interpessoais imprescindíveis na completude das informações. Percebe-se, então, que os lugares educativos e/ou formativos mostram-se também plurais, pois não só a escola que determina ou influencia a formação, mas, também, os lugares onde se vive, forma-se enquanto sujeito histórico.

Segundo Dominicé (1992, p.75), procura percorrer os lugares educativos do indivíduo, para a partir da “biografia educativa” compreender os elementos significativos para o sujeito em formação, acrescenta, ainda, que o relato autobiográfico é um instrumento cuja utilização depende sempre do objetivo da pesquisa, os elementos fornecidos pelo sujeito, dependem de sua disponibilidade “[...] a descoberta de que a dimensão formadora dos relatos constituir-se-ia numa das condições para a qualidade da pesquisa, convenceu-me definitivamente sobre a necessidade de dar liberdade aos autores na apresentação dos relatos”.

A (auto)biografia tornou-se um meio privilegiado de adentrar o universo humano. Ou como Ricoeur (2008, p. 21) disse: “[...] a vida é vivida e a história é contada, nos tornamos o narrador de nossa própria história sem que sejamos totalmente o autor dela”. A história narrada é significativa para quem a faz; o narrador é personagem de sua própria história e - por esse motivo - autor de seus próprios atos. Contar a história de uma vida é uma autointerpretação de nós, uma encenação através da narração.

Os estudos que adentram a formação com vistas à valorização do professor elegem o sujeito para a centralidade e pensam a história de vida como fonte geradora de projetos profissionais e pessoais. Nas palavras de Josso (2007, p.420), essa formação,

[...] responde que é pelas expressões da nossa existencialidade, pela análise das histórias de vida escritas, uma vez que estas revelam a pluralidade na singularidade de uma pessoa, revela a construção da identidade enquanto processo de identificação e diferenciação na definição de si.

É na existencialidade que a questão da biografia surge como fonte reveladora de caminhos que se abrem para a prática educativa e o conhecimento de si, ao mostrar um sujeito nas dimensões pessoais, sociais e profissionais em um universo multissocial. Esse estatuto de pesquisa tem como pedra de toque a experiência e a vivência do professor, o qual se esforça para relembrar o vivido, atribuindo a essas experienciarções sentidos e significados (SOUZA, 2018).

Os relatos das experiências relatadas no biografar-se denotam as mutações sociais, econômicas e políticas percebidas sutilmente através das palavras do sujeito que, ao revelar seu mundo, revela também suas peculiaridades, singularidades, idiossincrasias. Esse acesso ao mundo do si, por suas potencialidades representativas da vida social, estendeu-se ao campo da educação.

A centralidade do sujeito tem como questão primeira compreender a constituição individual do ser nas dimensões subjetivas da formação. Esse exercício de reflexividade revela suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse processo investigativo, adentra-se ao universo histórico, social,

cultural, linguístico, econômico, político, assim como às experiências vivenciadas pelo si, em um espaço temporal traduzido pela narrativa.

A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012, p 526).

A dimensão discursiva da individualidade, o biografar-se, permite explorar os processos de mudanças efetivas vivenciadas pelo ser, perceber como este concebe e significa essas experiências em seu espaço multidimensional, no qual estas relações sociais acontecem. Os espaços formativos conquistados por esse tipo de pesquisa têm se mostrado eficazes quando se trata de obter a compreensão de vivências pessoais e/ou particulares, por meio da qual se recupera o conhecimento e a memória individual e/ou coletiva, revela-se contextos específicos da vida, situando o vivido no espaço/tempo. A tarefa agora é ratificar a inclusão de um modelo complexo que visa biografar-se como processo de formar-se, porém possível quando se trata de interpretar a singularidade do ser numa perspectiva relacional entre o eu e o outro.

2.2 A metodologia da pesquisa: enviesamentos e transbordamentos

A epistemologia da pesquisa-formação sustenta-se, entre outras preocupações teórico-metodológicas, na percepção peculiar apresentada pela narrativa. Em sentido amplo, pode-se argumentar que a narrativa é uma trama que se constitui por diversos episódios ligados entre si, eventos individuais que se entrelaçam com o enredo mais amplo, resultando numa totalidade significativa que se converte em histórias de vida.

A perspectiva metodológica das histórias de vida diz respeito a sua finalidade: articular as narrativas pessoais e biográficas de professores ao seu contexto sociocultural, histórico e institucional. Essas articulações dão sentido aos processos de formação docente quando o individual se converte em coletivo e os relatos biográficos em instrumentos críticos e reflexivos que possibilitam à docência

vislumbrar um novo olhar e a se posicionar como sujeito-autor-ator de seu contexto social.

Demonstrar o percurso metodológico desenvolvido por meio do Ateliê Biográfico de Projeto como uma metodologia adequada para a formação de professores, na perspectiva de pesquisa-formação foi o desafio. A dinâmica do ABP dedica-se à produção coletiva de narrativas orais e escritas realizadas em grupo acerca das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos como produtores de saberes heterogêneos, para que estes no decorrer das etapas desenvolvidas “[...] encontrem lugar em seu sistema de representação [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.363) não como um ato egoísta, mas como um processo social que envolve o outro, e promove a conscientização própria do humano, do devir, isto é do seu inacabamento de ser inconcluso que é.

O ABP inscreve-se como instrumento de conhecimento do si-mesmo, com princípios teórico-práticos problematizadores e desafiadores; avalia a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito, trabalha a socialização da escrita de si (autobiografia) e a compreensão da escrita do outro (heterobiografia) em uma dinâmica de formação que permite aos participantes espaços abertos à mudança (ressignificação da prática) dando origem ao projeto de si.

O que se espera com esse procedimento formativo é “[...] lançar a vida para dentro da própria história [...]”(THOMPSON, 1998, p. 45) para alargar o campo de ação e de conhecimento, aprofundar a reflexão sobre ser professor, promover autoconhecimento e produzir sentido para a profissão advindo do reconhecimento de seu processo autoformativo.

O dispositivo formativo ABP é apresentado em forma de encontros que se desenvolvem em seis momentos, seguindo um ritmo progressivo. Consiste em socializar narrativas de histórias de vida em grupos orientados por um coordenador. Os momentos de narração devem corresponder às experiências vividas dentro e fora do espaço escolar, desde que o narrador a avalie como formadora; consiste, ainda, em partilhar a história com os integrantes do grupo, assim como ouvir as histórias de seus pares.

Ao socializar as experiências sobre si, exercita a narração de si, acumulando os papéis de autor e sujeito da história. Além de contar sobre si e escrever sobre si, ainda ouve e escreve sobre o outro exercitando a releitura, a ressignificação, a intervenção da narrativa que vai sendo construída. Tudo é feito a partir de um contrato verbal e documental em que as partes se sentem seguras para realizar a dinâmica de formação e para garantir o uso social da palavra posteriormente.

Essa informação singular da experiência individual em um tempo biográfico promove a “[...] transformação das experiências vividas em conhecimento da experiência [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 28) e faz com que o percurso de apropriação da história de cada um, comum a todas as práticas de história de vida, passe pela busca compreensiva do outro e pelo distanciamento de si mesmo. Nesta concepção, torna-se compreensível a explicação da autora ao dizer que “[...] individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica [...]” (IDEM, 2008a, p. 28)

Dessa forma, trabalhar a dinâmica do ABP, deve-se pela ampla articulação que promove entre os mundos visitados (auto e hétero), por questionar os sentidos das experiências de vida através das memórias de si e permitir o entendimento da formação, possibilitando afirmar que é possível aprender com as experiências (SOUZA, 2006).

O ABP se apoia no arcabouço teórico de que a autobiografia docente é sempre uma avaliação de si e dos outros, coaduna com a proposta de Dominicé (1990) quanto ao direcionamento e transformação do sujeito que se forma, e em Delory-Momberger (2006) com a reapropriação da história de vida, considerando a hipótese de que há uma história e esta possui um sentido, constituindo-se importante recurso na investigação sobre a formação de professores.

[...] esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa a ajudar o autor a construir sentido em sua ‘história de vida’, e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme. O narrador é desse modo conduzido a reenquadrar continuamente sua história na lógica das restrições narrativas que lhe são impostas do exterior (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Delory (2008), Passeggi (2006), Gabriel (2011) dentre outros, são favoráveis que se considerem na formação os espaços-tempo antes não ocupados pelos atores sociais. Concordam com a ideia de Pineau (1983, p.117) quando considera sobre “[...] os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional [...]”, para esses autores a ocupação desses espaços como agentes formadores resulta em análise de si indicando um conjunto de contribuições à formação dos indivíduos como seres particulares e ao mesmo tempo genéricos. Nesse sentido, as histórias de vidas e a narratividade oportunizam aos sujeitos situados a articulação dos tempos vividos.

Aprender a compreender a formação pelos meandros da vida em um novo modelo pedagógico deve-se, principalmente, pela abordagem instigante: a vida vista por outro ângulo- o avesso (entenda-se avesso como o mundo interior do indivíduo, segundo Agostinho, o tempo da alma), e esse, talvez, seja o nosso lado mais bonito, mais significativo, mais formativo, o lado que guarda a essência de cada um e que, de acordo com Ricoeur (2016), só pode ser conhecido por narrativas.

A prática de histórias de vida em formação deve-se por reconhecer os caminhos da formação partindo da autoformação, no sentido de que o formar-se envolve autoconhecimento e exercício do si-mesmo (o desejo de viver bem com e para os outros em instituições justas). Ressalte-se que as práticas de formação não são modelos infalíveis, receitas prontas, sem objeções; mesmo que bem ajustadas, em seu desenvolvimento podem ocorrer situações que fogem ao que está prescrito, deixando claro que a vida toda não cabe em narrativas, mas as narrativas propiciam as reconstruções da vida e, portanto o reconhecimento da formação.

Acredita-se que o Ateliê Biográfico de Projeto permite ao sujeito compreender a sua história no texto e reconhecer-se nela. Delory-Momberger (2006, p. 365), assim define essa fusão de texto e ação “a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Essa reflexão não é instantânea, resulta de análise sobre a narrativa que encontra na hermenêutica de Ricoeur (2010) a sustentação de compreensão que o texto pede, na medida em que ele ordena e sintetiza no interior de uma lógica discursiva, um espaço individual de experiência histórica e social.

O ateliê biográfico viabiliza a mediação e a compreensão de nós mesmos, graças ao surgimento de um novo elemento, a subjetividade do leitor. Tal compreensão conduz a hermenêutica do si mesmo, assim como ao reconhecimento da autoformação.

O ABP obedece a um cronograma de encontros que podem ser semanais ou quinzenais, pré-estabelecidos pela escola. Os encontros presenciais e progressivos, num total de seis; têm a finalidade de envolver os participantes com/no seu mundo interior/exterior para deles extrair os sentidos da formação e dessa forma responder a pergunta que motiva a investigação, qual seja: Como professores, pela escrita de si, reconhecem seu processo autoformativo, a partir de um ateliê biográfico?

O ABP teve início no dia 11 de julho de 2020. No primeiro encontro, falamos sobre as dificuldades que poderíamos enfrentar no decorrer da dinâmica formativa, em razão de estarmos em lugares distantes, separados por inúmeras situações de difícil acesso, dentre as quais: a telefonia e a internet. Assim, ficou estabelecido que se houvesse falta de comunicação entre nós, por algum motivo, o encontro passaria para o outro dia.

No mesmo encontro, a conexão de uma das participantes falhou e por meio de telefone continuamos a nos falar; os demais participantes continuaram *on-line*. Desse modo, foram passadas todas as informações a respeito da pesquisa e do Ateliê Biográfico de Projeto como metodologia da formação.

Esse encontro proporcionou um momento de socialização, interação e informações sobre o Ateliê Biográfico de Projeto, bem como a descrição dos próximos encontros em um cronograma, e as orientações para a realização dos mesmos. O encontro virtual permitiu estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e pesquisados, pois as informações para dirimir as dúvidas existentes foram sanadas.

A respeito do formato em que aconteceram os encontros do ABP, formato virtual; ocorreu dessa forma, por conta da situação de pandemia pela qual o mundo ainda atravessa. Foi a forma que encontramos para ter um contato visual, presencial

com os participantes, visto que não havia possibilidades de encontros presenciais físicos, devido às restrições impostas pela pandemia⁷.

No dia dezoito de julho de 2020, realizamos o segundo encontro. Neste momento, foi apresentada pela pesquisadora e coordenadora do ABP, a proposta de construção de um termo de consentimento livre e esclarecido que deveria ser construído em conjunto e confirmaria a adesão definitiva dos participantes, bem como a seriedade do dispositivo de formação. As prerrogativas para se construir o termo foram previamente estabelecidas e o encontro serviu para juntarmos as ideias na construção de um documento único que seria assinado por todos.

O encontro teve a duração de quatro horas e resultou no contrato biográfico, assinado pelos participantes, assegurando a autorização para continuarmos a pesquisa. Afora o termo, os participantes consentiram que os encontros fossem gravados e assim o fizemos.

O terceiro e quarto momentos foram realizados no dia vinte e cinco de julho de 2020. Esse encontro se dividiu em dois momentos: o primeiro momento se destinou às construções das narrativas como rascunho. Explicitamos que o rascunho poderia ser feito em vários formatos: árvore genealógica, mandala, projetos parentais, brasão, dentre outras formas; essa escolha facilitaria ao participante praticidade ao narrar sua história. Em nosso encontro virtual, optamos por fazer rascunhos breves para orientar a narrativa posterior.

O segundo momento desse encontro foi partilhar a história de vida com todos do grupo. Nesse momento, todos éramos ouvintes atentos de histórias. Dessa forma, fomos nos encontrando em nossas histórias carregadas de tensão, emoção e suspense. Chegamos ao nosso quinto encontro que ocorreu dessa forma: cada participante escolheu um ouvinte para ser escriba de sua narrativa. No final do encontro, tínhamos a segunda narrativa vista pelo outro. Esta narrativa foi escrita em terceira pessoa e pôde apresentar intervenções como sugestão do escriba para que o participante pudesse usar em sua narrativa definitiva que seria apresentada no próximo encontro.

⁷Em fevereiro de 2020, o mundo foi notificado por meio da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre um vírus contagioso que estava assolando o mundo. Tratava-se do **novo coronavírus**, SARS-CoV2, o qual foi identificado inicialmente em Wuhan, na China. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e depois por outros países. O primeiro caso do Brasil foi identificado, em São Paulo.

O processo de leitura e escrita foi simultâneo. Um contava a história e o outro a escrevia. O grupo participou ativamente com intervenções; a história ia se esclarecendo e o escriba acrescentando aquilo que não havia sido narrado. Esse processo de escrita e reescrita envolveu todos os participantes da formação, inscreveu-se na perspectiva de coerência narrativa, e objetivou fornecer referências de dois olhares, ou dois manuscritos para ajudar o autor da história a perceber melhor a formação nela imbricada.

A apropriação da história do outro é um procedimento comum em práticas com as histórias de vida, visa à busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo. Esse procedimento de contar/ouvir/escrever resultou em outro manuscrito, contendo um outro olhar, e conduziu à próxima fase do ateliê: a escrita definitiva da (auto)biografia.

O último encontro aconteceu uma semana depois. Os participantes foram orientados a escrever a história definitiva sem exigência de tamanhos ou formas. Cada um, a seu modo, observando todas as etapas já desenvolvidas deveriam, fora do ateliê, dar corpo ao texto antes pensado e falado. Assim foi feito. Estávamos prontos para compartilhar nossas histórias com o grupo. Desse modo, um a um, socializou sua história de vida.

Esse processo permitiu perceber algumas questões pretendidas pelo dispositivo de formação.

a) Refletir sobre os caminhos da formação. Joice ao contar sua história revelou "Eu já nasci professora"; Lucas, quando narrava sua história de vida disse "me fizeram professor", e Francisca ressaltou que "compreendi que seria professora na Universidade, ali eu tive a certeza de eu queria ser". A pesquisadora também revelou que foi no ensino médio que optou pelo magistério, embora ainda não tivesse ideia de que seria professora.

b) Compreender a formação pelo percurso da vida. Os pesquisados vêm de origens distintas e por conta de situações particulares e peculiares de cada um, a vida os conduziu ao professorado por caminhos diferentes. Vejamos o relato de Lucas sobre o que o levou a compreender os caminhos da formação:

Sou natural da cidade de Presidente Epitácio, interior de São Paulo, mas apesar de paulista de nascimento, fui criado no Mato Grosso do Sul. Sempre estudei em escola pública e confesso que nos anos iniciais tive muitas dificuldades na aprendizagem, isso resultou em reprovação na 2ª e 3ª séries. Estas dificuldades acarretaram em deficiências, lacunas de conhecimento que carrego comigo até hoje, acredito que essa deficiência interfere na minha ação como profissional, por exemplo, tenho dificuldades de escrita e na Língua Portuguesa, porém ficar retido em duas séries consecutivas me trouxe maturidade para trilhar o caminho que me garantiu a formação que tenho hoje. (LUCAS VINICIUS, participante da pesquisa)

Para Joice, essa constatação foi feita já no início de sua narrativa. Ela mesma disse que já nasceu professora; quando tinha três anos de idade ganhou uma lousa e pincel de presente, esse foi o início de uma caminhada para a profissão.

Todos os caminhos indicavam que eu seria professora. Ganhei uma lousa aos três anos de idade, aos cinco anos eu já sabia as letras, os números e passei a alfabetizar minha irmã de três anos, tudo intuitivamente, sem pressão de pai ou mãe, eu fui naturalmente me tornando professora. (JOICE LIMA, participante da pesquisa)

A História de Francisca também revela o que foi significativo para a construção da formação profissional, mesmo que ela só tenha tido essa certeza na Universidade,

Na escola sempre fui uma aluna mediana pois não tinha muita facilidade em Língua Portuguesa e com isso tinha dificuldade também em outras disciplinas. Já na área de exatas sempre tive facilidade e paixão. Terminando o primário como era chamado antigamente optei em fazer o curso do Magistério que preparava para ministrar aula para crianças. **Gostei muito do curso e me identifiquei bastante com a área.** Depois de concluído passei um ano parada nos estudos e resolvi ajudar minha mãe nas vendas. No ano seguinte, começou um novo curso chamado Acadêmico conhecido hoje em dia como Ensino Médio e resolvi voltar a estudar. Fiz um ano e resolvi fazer a prova do vestibular para Licenciatura em Física onde consegui ser aprovada. Minha turma foi a segunda turma de exatas que a UFAM estava preparando para a cidade de Parintins. Tive muita dificuldade no início, pois não tinha base em algumas disciplinas e não tinha o costume de estudar os conteúdos, conforme o professor fosse apresentando e através das dificuldades apresentadas formamos grupos de estudos na casa de colegas para resolver listas imensas passadas pelos professores. Quem tinha facilidade no assunto assumia o quadro e explicava para os demais colegas e como eu sempre gostei de exatas assumia muito o quadro e com isso **fui tendo certeza que tinha escolhido a profissão certa** pois tinha prazer em explicar os conteúdos para meus colegas. (FRANCISCA MORAIS, participante da pesquisa).

A formação foi se confirmando na vida de cada um em tempos e modos distintos, de forma que a percepção da formação foi se reconhecendo no percurso

da vida; para alguns desde cedo, para outros mais tarde, ou ainda com a ajuda de outros que colaboraram para essa percepção. Segundo Souza (2008, p.92), “a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

c) Entender a inter-relação entre mim e o outro para compor a história. O outro é parte integrante de nossa história individual/social, é participante ativo/passivo de nossas recordações. Ignorá-lo significa suprimir aspectos relevantes do contar que só podem ser preenchidos historicamente pelo confronto do eu com o outro.

De acordo com Bakhtin (1997), o homem não é um todo sozinho e Nóvoa (2013, p.115) acrescenta que a formação “[...] resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, **entre o eu e o outro**, entre o social e o pessoal” (grifo meu), além de assegurar que “ninguém se forma no vazio”, somente com o outro nossa história se aproxima da completude; ganha legitimidade e acabamento externo proporcionado pelas memórias que se completam.

Após a realização dos seis encontros, fizemos uma avaliação do ateliê. Os participantes comentaram sobre a experiência de narrar-se e sobre os projetos de futuro propostos na (auto)biografia. Foi um momento especial do processo. Todos se sentiram à vontade para falar sobre como se sentiram importantes em reconhecer que suas histórias eram importantes. Delory Momberger discorre que, [...] “as narrativas não são apenas um sistema simbólico de expressão da existência. Na narrativa o ser humano toma forma, ao elaborar e experimentar sua própria história de vida (MOMBERGER, 2006, p.363).

Sobre esse aspecto desenvolveu-se este trabalho, adotando o método (auto)biográfico e a metodologia do Ateliê Biográfico de Projeto para que pudéssemos, por esses caminhos, ampliar os conhecimentos sobre a autoformação, sobre a formação profissional, imbricadas nos relatos biográficos da professora pesquisadora e dos colaboradores que aderiram a proposta de conhecer o processo

autoformativo, formativo, pelo exercício do si mesmo perspectivado por esta pesquisa-formação.

Relativamente novo nas estratégias de pesquisa, o Ateliê Biográfico de Projeto vem sendo desenvolvido por projetos que envolvem a formação revelada pelas histórias de vida. A experiência caminha junto com o conhecimento para formação de cada ser, como afirma Josso: “Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros.” (JOSSO, 2004, p. 39).

Entender que a narrativa, seja autobiográfica, biográfica, história de vida dentre outros gêneros, envolve elementos que superam uma concepção narrativa evolutiva (características da história que se baseava em um tempo linear e teleológico), é aproximar-se do pensamento ricoeuriano. Nas palavras de Ricoeur (2010), a narrativa possibilita a compreensão do tempo humanamente experienciado. Assim, deve-se estudar a narrativa a partir de dois movimentos que se inter-relacionam: o interior (alma) e o exterior (consciência). O primeiro são as experiências individuais e o segundo, as existenciais.

A mais importante contribuição para a compreensão da história de vida será o retorno do vivido, da sensibilidade, da ação humana à trama. Tal compreensão não poderia ser sustentada sem o vivido como pensavam os antigos, (para eles as ações humanas eram separadas da narrativa), foi a partir da escola dos Annales que se introduziram na narrativa histórica aspectos como “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc.” (CHARTIER, 1990, p. 14) apresentando uma interação dialética entre o vivido e o lógico para fundamentar e dar sentido à história.

Reiteramos que a pesquisa narrativa não terá sentido por si só. Por que fazê-la e para que fazê-la é que dá sentido à investigação. Segundo Thompson (1998, p. 43), “a história não deve apenas confrontar; deve apresentar um desafio, e uma compreensão que ajude no sentido da mudança [...] O que se requer é uma história que leve à ação; não para confirmar, mas para mudar o mundo”. Essa resignificação que o sujeito faz sobre si concede-lhe referências para seu agir sobre o mundo e as pessoas, aproxima a escrita da história da pesquisa-formação, pois, ambas, à sua medida, trabalham o projeto de si, trabalham a mudança na ação.

Este é o propósito desta investigação: promover o conhecimento de si, provocando mudança no campo pessoal e profissional; incentivar os leitores ao autoconhecimento a fim de compreenderem seus processos formativos e, ao fazê-lo, ressignificar sua existência, sempre dialogando com o conhecimento que subsidia esses questionamentos.

2.3 Caracterização dos participantes, contextualização e desenvolvimento da pesquisa

Os sujeitos convidados para participar desta pesquisa são professores do *campus* Parintins. Cada um, a seu modo, em suas disciplinas desenvolvem atividades que tiram o aluno do lugar-comum; as quatro paredes de uma sala de aula são apenas um detalhe; o trabalho de campo é o mais interessante, pois possibilita ao estudante agir, refletir e pensar em um futuro. Ademais, o trabalho realizado por esses profissionais é digno de compartilhamento (o foco da pesquisa não é o trabalho e sim histórias de vida).

Também faço parte da pesquisa e compartilharei a minha história de vida, visto que foi a partir de uma indagação minha que surgiu a investigação sobre a questão do autoconhecimento. Sou formada em Letras pela UFAM, e sou especialista em Língua Portuguesa. Despertar para a autodescoberta não era uma prioridade; sempre achei que fiz magistério por falta de opção (queria fazer Direito), no entanto sou realizada na profissão; agora que me descobri em formação desde a infância quando corrigia cadernos com uma tia que era professora, pretendo mergulhar nessa história e me encontrar no decorrer da pesquisa.

Assim sendo, passo a apresentar os participantes da pesquisa. Lucas Vinicius se descreve desta maneira:

Sou Lucas Vinicius Andrade Oliveira, tenho 33 anos, atualmente sou professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Parintins. Relatarei a minha história de vida, de como vim parar aqui no interior do Amazonas.

Nasci no estado de São Paulo, no município de Presidente Epitácio, paulista de documento e sul-mato-grossense de coração. Só fui nascer lá, por conta das condições serem melhores. Sou de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul, cidade que fica a 330 km da Capital morena, Campo Grande, e a 35 km da cidade de Presidente Epitácio, SP. Sou filho de Anaide Alves de Andrade Oliveira e Emílio Lima de Oliveira, irmão de Paulo Emílio Andrade Oliveira.

Na árvore genealógica de minha família, por parte de mãe meus avós eram do nordeste, mais precisamente do estado do Ceará, sendo Dionísia Alves

de Lima e Elias Vicente de Andrade, por parte de pai, minha avó Dalvaci Dalva Lima de Oliveira do nordeste, do estado de Alagoas, município de Palmeira dos Índios, meu avô Orazílio de Oliveira, nascido no interior do estado de São Paulo, tendo como origem pais de descendência Italiana, não cheguei a conhecê-lo, infelizmente, pois havia falecido dois anos antes de meu nascimento.

Francisca Morais se descreve dessa maneira:

Meu nome é Francisca das Chagas Morais, nascida em 26/08/ 1972 em uma Vila chamada Remédio ligada ao município de Massapê-Ce. Venho de uma família de com três filhas, sendo que sou a do meio. Minha família veio para o Amazonas em 1975 em busca de melhorias na parte financeira e lembro que morava em uma casa simples de madeira coberta de palha, meu pai iniciando um pequeno comércio no bairro de Palmares e minha mãe vendendo roupas para ajudar no sustento da família. Estudei na Escola Pública Colégio Nossa Senhora do Carmo e costumava ir a pé pois não tínhamos transporte, mas apesar das dificuldades, minha infância foi maravilhosa pois consegui estudar e nas horas livres brincava bastante com os colegas da vizinhança. Quando criança era muita sapeca, pois inventava muitas formas de brincadeira e muitas vezes me machucava e entrava calada para que minha mãe não visse o machucado.

E Joice Melo faz essa descrição de si mesma:

Lembro-me de muitas coisas na minha vida. Minha mãe sempre admirou esta capacidade que ela diz que tenho de ser boa de memória, de guardar detalhes, e lembro mesmo: quando pequena bastava ir a um lugar uma única vez que já guardava onde, como e quando havia estado naquele lugar, quando ela mesmo já havia esquecido. Então vou relatar algumas “marcas” dessas lembranças em minha vida. Meus pais não possuem formação acadêmica, minha mãe cursou até a sétima série ginásial, com muita dificuldade já adulta quando veio do interior para a capital, e desistiu porque teve que escolher entre estudar e trabalhar. Meu pai fez até a quarta série primária, no interior, e devido às dificuldades de acesso e, desde muito cedo ter que batalhar para ajudar a família, também não houve oportunidades para ir além. Mas sempre foram e são apoiadores e incentivadores das três filhas em praticamente tudo na vida.

Apesar disso, lembro-me de minha mãe fazendo cursos de qualificação no clube de mães da escola que eu frequentava. Ela é ótima costureira, faz crochê (até me ensinou quando criança). Meu pai é muito melhor que eu na matemática do dia-a-dia, me ensinou a passar troco no comércio, atividade que exerce até hoje, apesar de já ter sido muita coisa na vida: operador de máquina pesada, serrador, entregador. E assim o que me marca muito em relação aos dois, são os temperamentos diferentes, mas complementares: minha mãe é comedida, receosa, pensa muito antes de agir e tomar decisões, e quase sempre tem razão, enquanto que meu pai apesar de precavido, tem o espírito mais aventureiro, é autodidata, aprendeu aos sessenta anos a andar de bicicleta por uma necessidade, depois sozinho aprendeu a dirigir motocicleta, ele mete a cara mesmo e seja o que Deus quiser.

Mas você deve estar se perguntando: mas a proposta era escrever sua trajetória de vida e você só falou dos seus pais? Ora eu não seria o que sou, se não fosse o estímulo, o exemplo, o cuidado e os conselhos que eles me deram. E acho que trago um pouco de cada um deles: sou desconfiada como minha mãe, mas vou à luta como meu pai.

Preferi mostrar os participantes a partir do que eles dizem de si mesmos. Não os conhecia sob essas óticas; conhecia-os por serem engajados em suas funções, apesar dos desafios estruturais e administrativos pelos quais passam a educação. Nossas vidas se cruzaram no IFAM e motivaram o eixo central desta pesquisa. Nossas histórias apresentam pontos em comum. Segundo Minayo “é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano”, essa afirmação de Minayo se comprovou em vários momentos da apresentação das narrativas.

2.4 O local da pesquisa. *Campus Parintins*

O *campus* Parintins, onde foi desenvolvida a pesquisa, ainda não experimentou uma investigação dessa natureza; nenhum trabalho de pós-graduação, até o momento, tratou de histórias de vida para conceber a formação; portanto este será um trabalho pioneiro com o foco nessa abordagem.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *campus* Parintins é resultado do processo de expansão da Educação Profissional no país. É uma Instituição Pública Indireta, com natureza jurídica de autarquia, integrante da Rede Federal de Ensino, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar definidas em estatuto próprio. Está vinculada ao Ministério da Educação e é supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O IFAM – *Campus* Parintins, nos dias atuais, situa-se em seu prédio próprio, localizado à Estrada Odovaldo Novo, S/Nº, Comunidade Aninga – Parananema. Possui um quadro de pessoal distribuído da seguinte forma: 58 docentes, sendo 55 professores efetivos e 03 substitutos; 35 técnicos administrativos. Estagiários: 10. Alunos: 953. Tem como missão Promover a Educação de Excelência através do Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à formação do cidadão crítico, autônomo e empreendedor, comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do país. Visão de futuro: Consolidar o IFAM como Centro de Excelência da Educação Tecnológica na região. Valores: Ética; responsabilidade; justiça; valorização humana.

Atualmente o IFAM/CPA possui 09 turmas na modalidade Integrada de nível Médio: Técnico em Administração 1º a 3º ano, Técnico em Agropecuária 1º a 3º ano e Técnico em Informática 1º a 3º ano. Possui 08 turmas na modalidade subsequente sendo Técnico em Recursos Pesqueiros, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática. Possui 04 turmas na modalidade PROEJA, 03 turmas de Graduação em Gestão Comercial e 02 turmas de Ensino à Distância em Especialização em Gestão Pública e Educação Profissional Tecnológica.

Foi nesse lugar de atuação que surgiu a necessidade de compreender pesquisa-formação, endossada por Josso (2007), a qual sustenta que todo projeto de formação cruza com a questão da existencialidade; por Passeggi (2011) que discorre “No centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma” e, ainda, por Souza (2012 p.89) quando relata que “A ação e a reflexão sobre o processo de formação revelam experiências formadoras, construídas nas histórias de vida”, dentre outros teóricos que adotam o método da pesquisa-formação para explicitar a identidade evolutiva.

A formação, pensada como autoformação, potencializa-se com as pesquisas sobre e com base na abordagem experiencial, ou biográficas expressas através das narrativas de formação. Tomam a experiência formadora como uma competência relacional entre o vivido e as situações cotidianas, articulando-a a uma base teórica e suas simbolizações para resolver problemas. Essas designações ocorrem numa temporalidade e num espaço que permite a cada um, a partir da sua história e das suas aprendizagens, exercitar um conhecimento de si e uma presença sobre si mobilizados pelos diferentes registros de sua trajetória.

A abordagem (auto)biográfica serve de base para outros estudos com respeito à formação. No caso específico desta pesquisa, foi a base para o reconhecimento da autoformação. O precursor desta abordagem, na área da Educação: Gaston Pineau (1988) discorre que a autoformação exerce um papel singular no processo de formação, o teórico acrescenta que a formação aparece como função vital da espécie e evolução humana, numa dimensão de complexidade demarcada pelo *soi*, ou seja, o *auto*, que é a forma como cada um gere a própria

formação no decurso da vida; a sociedade, ou seja, os outros, que também atuam e exercem ações sobre o sujeito; as coisas, ou seja, o ambiente, o mundo e suas dimensões físicas e naturais. Assim, o auto, o eco e o hétero se interligam e interagem entre si em movimentos relacionais resultando na formação e transformação do sujeito neste contexto social. (ID, 1988).

A abertura desse caminho deu origem a muitos estudos sobre a formação; outros olhares foram sendo acrescentados aos supracitados, ratificando a teoria de que o processo de formação é complexo, porque não se resume apenas a experiência, envolve a própria existência humana. É a essa conclusão que Passeggi chega ao falar sobre a formação pela experiência “[...] a compreensão da experiência vivida só se atingiria no final da existência, quando cessa para o sujeito a possibilidade de ressignificar sua experiência” (PASSEGGI, 2011, p.152).

3. AS CONTRIBUIÇÕES DO ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO NO PROCESSO AUTOFORMATIVO: REFLETINDO O ATELÊ COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE/PARA SI

O Ateliê Biográfico de Projeto - doravante ABP- construído por Delory-Momberger (2008) com ênfase no biográfico (escrita da vida), possui um dinamismo metodológico peculiar que permite ao participante reconstruir o processo autoformativo. Em encontros semanais, o participante ressignifica o vivido, sentido, experienciado; avalia a trajetória, interpreta-se e compreende-se plural. À medida que se narra, reflete e pondera sobre a formação, reconhece as pessoas, os lugares, as falas, o outro como parte integrante de sua história e, conseqüentemente, de sua formação. O ABP constrói a figura de si em relatos orais e escritos e revela um autor-sujeito da própria história.

Essa dinâmica prospectiva visou promover o conhecimento de si pela escrita de si, dando ao participante a centralidade da ação, na qual ele é o objeto e o agente da reflexão. As narrativas ora orais, ora escritas contribuíram para a tomada de consciência da autoformação, como também para a reelaboração do percurso formativo. De acordo com Delory-Momberger, a narração constitui-se no espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Dessa forma, o caminhar para si (contar-se) promoveu o encontro do sujeito consigo mesmo, com suas origens, com seu mundo. Esse olhar interior revelou um sujeito plural, atravessado por histórias suas, dos outros, cujo enviesamento reverberam em completude, preenchimento e transformação e, ainda, propôs aos participantes vislumbrar um projeto de si, seja profissional ou pessoal. Delory (2011, p. 368) sublinhou que não se trata de um procedimento terapêutico, mas de um movimento contínuo de reflexividade sobre si e sobre o outro, a partir do qual “a compreensão da palavra autobiográfica do outro se constrói no vínculo do ouvinte, ou do leitor, consigo mesmo e com sua própria construção biográfica”.

O ABP proporcionou aos participantes uma “faxina mental” (JOSSO, 2006), momento em que puderam envolver e (res)significar a experiência nas histórias de vida pessoal e profissional, descobrir-se sujeitos de sua própria vida, construir a figura de si pela biografização, a qual se atualiza no ato de narrar (DELORY-MOMBERGER, 2011). O procedimento permite ao participante refletir sobre as

experiências vivenciadas, olhar o outro com empatia, entendendo-o como parte de si, reavaliar o caminho e projetar o futuro. Um dinamismo inerente ao humano, uma vez que,

Nós estamos constantemente em um ativismo que nos põe às voltas com nossa implicação no real – nosso ser – no - mundo e nossa orientação para o futuro – nosso estar – diante - de si. Esse projeto de si primordial não deve ser compreendido como uma construção consciente, que visa imediatamente realizações concretas, mas como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 364).

O ABP foi desenvolvido, nesta pesquisa, em seis encontros pré-estabelecidos, apresentados em um cronograma em que, de forma gradual e crescente, os participantes compartilharam e ouviram histórias de vida. O diálogo e a partilha, bem como a entrega de cada um ao contar-se, revelou o humano de cada um e nesse processo a formação foi se desenhando em falas e escritas biográficas.

O grupo de pesquisa foi formado por três professores do IFAM/CPA, a saber: Francisca das Chagas Moraes, Lucas Vinicius Andrade Oliveira e Joice Melo, desenvolveu-se de forma *on-line* via *google meet* em sessões semanais. As ferramentas tecnológicas, antes, pouco utilizadas pelos docentes, agora, aliadas a este procedimento e ao fazer pedagógico dos participantes foram imprescindíveis para que nos encontrássemos em momentos pandêmicos como os quais vivenciamos.

Eis uma síntese desses seis momentos, que teve como modelo a proposta de Delory-Momberger (2011). O primeiro encontro iniciou com as apresentações formais de cada participante. Após as apresentações, seguiram-se as informações referentes ao procedimento metodológico. Informou-se sobre o que é o ABP, os objetivos e a finalidade dessa prática; foram acrescentadas informações sobre as regras de segurança e a responsabilidade individual quanto ao uso da palavra.

O segundo encontro destinou-se à elaboração de um contrato biográfico que foi desenhado e discutido por todos. O documento assegurou a integridade dos participantes e fixou as regras de funcionamento do ateliê. O contrato foi analisado e avaliado pelo grupo antes de ser escrito. O documento resultante desse encontro encontra-se nos anexos dessa dissertação.

O terceiro encontro aconteceu em duas etapas no mesmo dia: a primeira atividade do dia foi rascunhar a primeira narrativa autobiográfica e a segunda foi socializá-la. Nesta atividade os participantes foram orientados a escrever sua trajetória levando em conta os lugares, a família, a escola, os amigos e de que forma essas pessoas e espaços foram significativos para a formação. Após a primeira escrita com as especificações supracitadas, passou-se ao momento da socialização. Aos poucos, um a um, foi construindo sua trajetória evocando as figuras significativas em seu percurso narrativo.

O primeiro a narrar sua trajetória foi Lucas. Ele descreve sua trajetória, na qual é possível identificar as influências da família, na pessoa da mãe, da avó, colegas e professores; pessoas que ele considerou significativas, pois incentivaram em sua formação pessoal e profissional. Vejamos um trecho dessa narrativa:

No ensino médio é onde nasce a percepção de quem queremos ser no futuro, temos que escolher o nosso grupo. Nessa fase, tive muitas pessoas que me ajudaram nesse processo, colegas, professores e família. Neste período, estava morando no sítio da minha avó paterna. Dentre as pessoas que mais me incentivaram a estudar, está meu pai e minha mãe, apontando que a única saída era os estudos e o conhecimento das coisas, para ter uma profissão que desse melhores condições de trabalho e remuneração (Lucas, 2020).

A segunda pessoa a falar foi Joice. Na história de Joice também é possível encontrar influências familiares no processo formativo. O que percebemos de comum em todas as histórias é que a família tem um papel primordial na formação.

Ora, eu não seria o que sou, se não fosse o estímulo, o exemplo, o cuidado e os conselhos que meus pais me deram. E acho que trago um pouco de cada um deles: sou desconfiada como minha mãe, mas vou à luta como meu pai.

Outra lembrança que trago é de não desistir fácil das coisas. Lembro-me quando criança de um primo mais velho que já estudava e sabia ler, mas não gostava que eu, mais criança que ele, pegasse em seus materiais de escola, e eu adorava, sentia vontade de saber das coisas. Então uma vez escondida peguei o livro dele e, alguém da família leu para mim um trecho que nunca esqueci: “hoje é domingo, pé de cachimbo, o cachimbo é de barro, bate no jarro...”, e lógico que quando ele viu ficou muito brabo, me tomou o livro, e eu lembro de ter ficado muito chateada, e acho, não sei, devo ter prometido ali que um dia eu também saberia ler, tal Scarlet O'hara ao avistar Tara (Joice, 2020).

Paulo Freire (FREIRE, 2015, p. 89) afirma que, [...] “a família sendo o primeiro contato da criança é dela a total responsabilidade no seu desenvolvimento,

é onde a criança aprende os primeiros valores éticos e cristãos, tendo como princípios valores, respeito e cultura”. É possível confirmar essa afirmação na fala de Francisca.

Minha família é o meu norte, sempre me incentivaram a estudar e a lutar por aquilo que acredito; meus pais me ensinaram sobre humildade e respeito; essas coisas estão na minha mente como cicatrizes, são marcas significativas que carrego comigo (Francisca, 2020).

Foi assim que os participantes da pesquisa relataram sobre essas relações. O mundo de cada um vai se projetando de muitas formas: família, escola e sociedade, diluem-se em inter-relações, nas quais eles próprios descobrem o quão importante para a formação individual e profissional foram esses intercâmbios.

O quarto encontro foi reservado para as histórias orais; nesse espaço todos foram ouvintes, falantes e questionadores. Percebeu-se que os relatos orais foram mais envolventes que os escritos, porque a pessoa que fala se deixa envolver pelo sentimentalismo do ato de falar, além dos gestos e dos trejeitos peculiar de cada um; a história contada tem um tempo peculiar; um tempo de espera entre uma fala e outra; um tempo de suspense; um tempo que não se pode definir. Entende-se nesse ponto a angústia de Santo Agostinho que em sua obra *Confissões*, revela não saber explicar o tempo, caso fosse perguntado sobre isso. Os participantes da pesquisa viveram essa angústia no momento da narrativa oral. Vejamos como foi mencionado o tempo nessas falas.

O tempo que não se pode mensurar, nem dimensionar, mas sentir está na fala de Francisca.

Para terminar minha faculdade tive que passar por mudanças, tive que escrever minha monografia e para isso passava duas semanas em Manaus e duas em Parintins. **Tempos corridos e difíceis**, pois morei de favor na casa de várias pessoas porque não tinha onde ficar em Manaus e quando voltava para Parintins tinha que repor todas as aulas perdidas durante minha ausência. Passei um ano nesse sufoco, mas com a ajuda de meus pais e alguns amigos que Deus colocou em minha vida consegui concluir minha Licenciatura em Física (FRANCISCA, 2020).

O tempo sentido, experienciado (Ricoeur) e formador aparece na escrita de Lucas.

É isso mesmo, eu gostava era da escola, mas não conseguia compreender as disciplinas, principalmente Português e Matemática, sendo necessário que fosse retido. **Há alguns anos**, teria vergonha de falar que reprovei, mas **hoje** tenho compreensão da importância da reprovação, tenho convicção que se não fosse por essas professoras que gostavam de mim, **não estaria hoje onde estou**. Quanto às disciplinas, acho que não teve muito efeito as retenções, porém, foi essencial para o amadurecimento para o ensino médio. Acredito que **cada pessoa tem seu tempo**, e infelizmente somos agrupados. Essencial para o controle social, porém, pode acarretar descompasso no **tempo biológico de cada ser** (Lucas, 2020).

Na fala de Joice, o tempo tem muitas faces: presente, passado e futuro se envolvem em pensamentos questionadores, reflexivos e esperançosos.

Esta semana refletindo sobre as últimas notícias sobre pandemia, meio ambiente, política (Ah! Política!), e lembro de pensar **há algum tempo** (isso foi há dez anos), que demoraria para presenciar **o momento que estamos vivendo**, mesmo sendo cientista, acreditava que **o futuro seria bem no futuro mesmo, e não o meu presente**, e aí percebi: Ou fazemos **agora** ou já era (Joice, 2020).

Ricoeur discorre que o tempo torna-se humano, à medida que se articula em narrativas. Trata-se de uma nova concepção temporal, de um tempo não cronológico, sem medidas, apenas sensações. O passado é a consolidação do ser no tempo, ele não é mais, mas o que foi penetra em nossa atividade presente e determina o futuro.

Finalmente chegamos ao quinto encontro. Eis um tempo muito esperado, visto que no encontro anterior as narrativas foram orais. Chegou o momento da socialização da narrativa autobiográfica. Foi um tempo muito precioso, todos estavam ansiosos por compartilhar e ouvir histórias. A cada encontro as narrativas ganham mais corpo. Ajudados pelas lembranças, os caminhos da formação vão se delineando. Há um espaço para intervenções, sem julgamentos, apenas como colaboração para a compreensão daquilo que se busca.

Nesse encontro a escuta foi importante; o outro, parte importante e integrante para **o conhecimento de si**, fez anotações seguidas de uma narrativa em terceira pessoa de um dos participantes que escolhera. Joice narrou a história de Lucas; Lucas narrou a história de Francisca e Francisca narrou a história de Joice. O encontro gerou uma segunda narrativa autobiográfica, muito mais substancial que a primeira, desta vez, com um novo olhar. A heterobiografia.

O sexto e último encontro aconteceu uma semana depois. Os participantes escreveram a redação definitiva de sua narrativa considerando as ponderações da escrita do outro e adicionando o que, eventualmente, esqueceram nas narrativas anteriores. Foi um tempo de aprendizado coletivo. A tecitura da vida construída em um Ateliê ganhava seu último ponto; a síntese da vida tecendo o processo autoformativo de cada um. A palavra em forma de ação; ação experienciada por cada participante. Sobre o último encontro e o entendimento das experiências formadoras pela escrita de si, trouxemos algumas falas em que se reconhece a formação como constante e contínua, e os momentos sentidos como autoformativos.

Traços relevantes do processo autoformativo de Lucas aparecem em sua fala. Mesmo sem entender, o trabalho no sítio, na terra, estava traçando a sua escolha.

[...] tenho que relatar os fatos que me levaram a escolher a profissão que tenho hoje. Quando estava morando no sítio, eu fazia algumas atividades diárias, mas não recebia mesada (ter um dia e um valor), isso me deixava muito triste, pois não tinha condições de comprar o que queria, como acontecia com meus primos que já trabalhavam e recebiam salário. Em meados do ano de 2005, nos últimos meses desse ano, tive que começar a escolha da profissão. A agronomia não era nem de perto a primeira opção, pois tinha receio por trabalhar no campo e achava que fazer agronomia era continuar a trabalhar no sítio da minha avó, **porém no final foi ela mesmo, a agronomia a escolhida**, encorajada pelo meu primo, o mesmo do cursinho (LUCAS, 2020).

Em sua narrativa Joice disse que já nasceu professora, que não seria outra coisa na vida, a não ser professora. Vejamos um trecho dessa narrativa reveladora da formação desta participante.

Ler. Minha paixão. Não lembro ao certo como se deu, mas um dia estava lendo. Minha mãe guardava em caixas alguns cadernos, livros e revistas. Tudo muito bem guardado, ensacado, amarrado, mas eu esperava ela estar bastante ocupada em seus afazeres, me escondia no seu quarto e cuidadosamente, meticulosamente, retirava algo para ler. Depois com todo o zelo arrumava do mesmo jeito que ela havia deixado para que não percebesse que eu retirara um livro dos seus, o que nunca dava certo, pois ela farejava, mas acabava deixando que eu ficasse com os ditos. Não tínhamos muito dinheiro para brinquedos e frivolidades, mas minha mãe quando pode, comprou uma coleção de livros para mim e minha irmã: coleção Céu Azul, seis livrinhos bem coloridos e com personagens

engraçados, de caráter duplo, pois de um lado trazia um aspecto lúdico como cores, alfabeto, números, e do outro virávamos e tinham histórias sobre os personagens da cidade do Céu Azul. Que maravilha! Boa parte da minha infância foi manuseando aqueles livros, até que enfim conheci os encantos da biblioteca da escola, e não mais parei, lia um livro por dia na adolescência com minha irmã, que a esta altura também dividia comigo o mesmo gosto pelos livros. **A escolha da profissão nasceu** aí, no contato com o universo mágico das histórias (JOICE, 2020).

Francisca se descobriu professora na Universidade, mas o gosto pelos números veio muito antes da academia.

[...] quem tinha facilidade no assunto assumia o quadro e explicava para os demais colegas e como eu **sempre gostei de exatas** assumia muito o quadro e com isso fui tendo **certeza que tinha escolhido a profissão certa**, pois tinha prazer em explicar os conteúdos para meus colegas. Tive muitos professores que foram fontes de inspiração e incentivo à profissão. Professor Walter e Ana Reis que foram meus professores de Física e que tinham uma didática maravilhosa que fazia o aluno gostar dos conteúdos. Professor Rui de Cálculo Numérico que era sério, calado e exigente, mas que também tinha uma didática nota 10 (FRANCISCA, 2020).

A pesquisadora não queria ser professora, sonhava em fazer direito, no entanto todos os caminhos enveredavam para essa profissão. Essa foi uma das descobertas desta pesquisa. O entendimento de que o meu processo formativo foi construído lá atrás, corrigindo cadernos em uma escola com minha tia professora. O tempo me trouxe outras lembranças que incisivamente apontam que eu seria uma professora de Língua Portuguesa. O incentivo de uma professora na primeira série, de outra na quinta série ginásial, as histórias contadas por meu pai que eu atentamente absorvia, as leituras de livros de bolso tarde a fora.

O ABP constituiu-se, dessa forma, um espaço de formação. Um espaço delineado com regras estabelecidas, nem por isso sem liberdade. Os participantes foram solícitos em todas as sessões; mesmo de forma virtual era possível ver o interesse e o empenho em traduzir-se.

Houve momentos de descontração para deixar o encontro mais atrativo; cada um contou uma história vexatória pela qual passaram, também tiveram a liberdade de trazer uma música que para eles marcou um acontecimento, outros recitaram poemas de que gostavam. Foram muitas histórias, mas pontuamos a formação como escrita principal, mesmo entendendo que há outros momentos

significativos. Os encontros precisaram ser dinamizados para que pudéssemos estar inteiros neles.

3.1 O ateliê biográfico como espaço de formação

O procedimento formativo ABP teve como objetivo principal analisar a eficácia de uma metodologia ativa, reflexiva e transformadora no que tange ao reconhecimento da formação e constituiu-se um espaço seguro e confiável, no qual a escrita de si resultou em conhecimento de si (autoformação), em transformação de si. Desde o convite aos participantes, houve uma expectativa e curiosidade a respeito do dispositivo de formação. Os participantes foram unânimes em dizer que não conheciam a metodologia e estavam curiosos e ansiosos para compreender a dinâmica.

Foi possível observar pela escrita de si - (auto)biografia - o entusiasmo e a expectativa dos participantes ao serem perguntados sobre: O que é um Ateliê Biográfico de Projeto?

“Confesso que não sei do que se trata, mas gosto de desafios, quero viver mais um” (JOICE,2020);

“Ateliê se refere a alguma coisa que vai ser construída, criada, quero participar dessa construção” (LUCAS,2020);

“Tenho curiosidade em conhecer novas metodologias. Isso me parece interessante, quero construir minha história e deixá-la registrada” (FRANCISCA,2020).

Lucas foi o primeiro a compreender que a formação requer esse olhar para dentro, para a memória e para o outro. Ele ratificou que todos temos uma história não contada e contá-la significou construir-se. Percebeu que há pontos em comum em histórias diferentes e salientou que somos feitos a muitas mãos. Falou que temos características diferentes, e isso se deve à formação que recebemos.

Francisca ficou extasiada com a possibilidade de reconhecer-se. Ao contar sua história percebeu o fio condutor de sua profissão. Descobriu que sua facilidade com números eram indícios de que seria professora de Física. A universidade trouxe

a certeza que não encontrou na infância. A infância foi muito dura, eram poucas as possibilidades de vislumbrar o futuro. Não havia certezas.

Ricoeur (2008) fala de um tempo não mensurado, o tempo significativo, heterogêneo, o tempo das lembranças e esquecimentos, das esperas e decepções, da inquietação da vida. O tempo humano em que se experiencia a angústia, a dor, a tristeza, a alegria, um tempo descontínuo não cronometrado, apenas sentido. Esse é o tempo que aparece em nossas histórias.

Na história de Francisca, quando relata sobre as dificuldades da vida no sertão nordestino e a falta de perspectiva para o futuro; no tempo de Lucas quando relata sobre as dificuldades em morar em uma cidade e estudar em outra, enfrentando os desafios diários de ônibus lotados e a exaustão. Na história de Joice ao falar sobre a perda de um professor querido que muito contribuiu para o seu crescimento intelectual; o tempo aparece sob muitas faces, nenhuma delas duráveis. Dentro de suas medidas, prevalece o incomensurável.

Essas falas, mediadas pelas biografias, trazem consigo a tecitura de um processo que não é solipsista, tampouco atemporal, mas multissocial e multifatorial; fato bem alinhavado por Passeggi em sua teoria sobre a autoformação:

[...] a formação não é monolítica, mas se realiza conforme teoriza Pineau (2004) em diferentes movimentos de aprendizagem: com alguém mais experiente, heteroformação, com os pares, co-formação, com o entorno natural, social, institucional, eco-formação e, essencialmente, no processo laborioso do (re)conhecimento da capacidade de aprender consigo mesmo a aprender: autoformação. (PASSEGGI, 2007, p. 113)

Nas palavras de Ricoeur (2008) também se observa que a formação ocorre na mediação do si com o mundo, com o texto, com o outro, tendo o devido cuidado de evidenciar o si. Entenda-se o “si” associado ao modo infinitivo: designar-se a si mesmo, ou como cogito⁸. O cogito é a consciência própria de si-mesmo é a

⁸ Ora, podemos simplesmente entender os dois adjetivos – partido e ferido – como sinônimos? É verdade que ambos pretendem chamar a atenção para uma mesma condição patente do sujeito: ele está longe de ser uma verdade transparente e indubitável, apesar de incessantemente continuar a se colocar. A partir daí podemos começar a entender o significado de todo o movimento que Ricoeur empreende em O si mesmo como outro visando substituir a indagação “o que é o sujeito” pela questão “quem é o sujeito”: o sujeito não poderá mais ser concebido como um eu, mas somente como um si, ou seja, a autocompreensão será o resultado de um verdadeiro esforço em direção a si-mesmo. (Cristina Amaro Viana Meireles, O COGITO PARTIDO E FERIDO DE RICOEUR)

capacidade que cada um possui de ser o agente de sua história. Trata-se de um sujeito capaz de conhecimento de si próprio e capaz de desempenhar um comportamento ético; um sujeito responsável por suas ações, capaz de investigar sua história e encontrar nela o aprendizado significativo; um sujeito que pode interpretar a si mesmo no mundo, com os outros, de forma responsável, reconhecendo-se limitado e dependente.

Esse cogito não é soberano, mas ao mesmo tempo não é um nada; nos termos de Ricoeur, nem cogito exaltado, nem cogito humilhado, esse cogito que vai brotar da interpretação do si-mesmo é intermediário, não tem plenitude e por isso será um cogito partido e ferido. O cogito partido diz respeito ao ser do si-mesmo, ontologicamente cingido em identidade e diferença; o cogito ferido vai remeter a um aspecto epistemológico. A problemática do conhecimento sobre si mesmo quando falamos do cogito ferido é a pretensão que temos de abarcar uma compreensão do nosso próprio ser na ambição de querer possuir aquilo que nós somos. As palavras de Abel e Poreé esclarecem melhor o entendimento do cogito partido e ferido em Ricoeur:

‘Cogito partido’; ‘cogito ferido’: estas expressões não podem ser nitidamente distinguidas. Seu embasamento, em todo caso, é duplo: epistemológico e ontológico. No máximo, a ênfase é colocada ou em um ou no outro. Outro ponto é que a ‘ferida’ infligida ao cogito se direciona antes de tudo à ‘suposta evidência’ de um pensamento que deseja saber, ao passo que o ‘cogito partido’ é o índice, no plano do pensamento, de uma ‘existência partida’, de uma ‘lesão’ interior a nosso desejo de ser [...]. Um convoca uma ‘atestação’ que partilha da incerteza do testemunho e ocupa um lugar epistêmico intermediário entre o saber e a crença [...]. O outro suscita o que poder-se-ia denominar uma ‘reapropriação’: aquela, justamente, de nosso desejo de ser, por meio das obras que testemunham este desejo [...]. (ABEL; PORÉE, 2009, p. 30, tradução livre, grifos dos autores)

O cogito, em Ricoeur, é esse sujeito que se apreende por meio de um desvio reflexivo em direção a si mesmo e se desenvolve em direção de um sujeito interpretativo, sujeito que caminha para si pela linguagem narrativa. Segundo Souza (2008, p.92), “[...] a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

O cogito (sujeito que se interpreta e ressignifica a própria história) foi aparecendo aos poucos: nas falas, na escrita, o si aparece gradativamente. Um sujeito surpreso com o conhecimento de si próprio, um sujeito que se descobre em um universo multissocial e se reconhece ínfimo diante dessa grandiosidade, um sujeito inconcluso atravessado por alteridades.

Nos registros textuais dos participantes aparece a figura do professor. Ficou entendida nessas falas a importância da preparação e qualificação do professor; entendeu-se o quanto influenciável são essas falas que podem resultar em incentivo e/ou decepção para quem as escuta. Entendeu-se a grandeza da responsabilidade de ser professor. Entendem-se aqui as palavras de Rubens Alves que diz: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (ALVES, RUBENS 1994, p.12).

Lucas teve muitos problemas nas séries iniciais, ficou retido por três anos na mesma série, tinha problemas com o aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, a voz marcante de um professor do ensino médio acendeu nele o desejo de prosseguir nos estudos e chegar aonde chegou: profissão professor.

Lembro-me de uma fala do professor da disciplina de Português, que falou assim: “não precisa ser o melhor da sala, mas esteja entre os dez primeiros”. Essa fala repercutiu em minha mente que no final do curso, acabei ficando entre os dez. Após esse incentivo, comecei a me envolver com os projetos de pesquisa, mais precisamente, com a cultura do feijão-caupi e feijão-comum. No terceiro ano, fui bolsista PIBIC, isso me ajudou a despertar a vocação para ser pesquisador (LUCAS, 2020).

Na escrita de Francisca estão presentes os nomes de professores que, pelo exemplo, facilitam sua escolha na profissão. Acredita-se que o profissional facilitador da aprendizagem também corrobora para o processo formativo e influencia na escolha da profissão.

Tive muitos professores que foram fontes de inspiração e incentivo à profissão. Professor Walter e Ana Reis que foram meus professores de Física e que tinham uma didática maravilhosa que fazia o aluno gostar dos conteúdos. Professor Rui de Cálculo Numérico que era sério, calado e exigente, mas que também tinha uma didática nota 10 (FRANCISCA, 2020).

O relato de Joice sobre seus professores foi carregado de emoção. Joice, enquanto falava sobre eles, parou muitas vezes para soluçar e engolir o choro. O sentimento de gratidão era visível em suas palavras, gestos e olhares. Joice se interpretou como resultado dessas boas práticas e influências.

Meus mestres. Lembro-me de muitos, gosto de todos, e todos me marcaram de alguma forma. Maria José do Jardim, me ajudou a ser líder. Professora Ângela, me ensinou a ler. Professora Alzenira, tão doce que lembro até do seu perfume. Professora Eunice, minha amiga até hoje, assim como Mary Sônia, que hoje é mestra dos meus sobrinhos e me permitiu descobrir que posso fazer muitas coisas. Isso é só o primário.

No ginásio, ah como sonhei com o ginásio. Eu não era bonita, nem popular, nem engraçada, então tinha que ser muito inteligente e aplicada para me sair bem. Nesta época muitos professores me marcaram: Professor Santos (muito temido, mas era um “chocolate”, ensinava matemática de um jeito muito fácil e agradável, não à toa, era minha matéria favorita, e era uma das melhores da turma, costume dizer que tudo o que sei de matemática foi ele que me ensinou, e mais, trago para minha prática de sala de aulas, algumas estratégias que ele realizava em suas aulas); Professora Tânia (de Língua Portuguesa, muito divertida, ainda lembro dos seus trabalhos de conjugação de verbos, eram dolorosos, mas pensei em muitas vezes cursar Letras, por causa do incentivo que me dava para escrever); Professor Francisco (de História, não dá para escrever, sem deixar que a emoção tome conta, digo depois o porquê. Adorava suas aulas, eram agradáveis, me apresentou à MPB, ao “canto das três raças”, meu posicionamento político, crítico, se deve muito às suas aulas, ele era o professor mais amado da escola, dividia com a matemática, o desafio de ser a matéria que mais gostava). Abro aqui um parêntese para falar dele, pois hoje mais do que nunca percebo que o conhecimento acerca dos acontecimentos históricos é necessário. Fico emocionada ao falar dele, pois anos depois de ter sido sua aluna, fui colega de trabalho e professora de suas filhas e o vi lutar pela vida até que um câncer o levou ainda muito jovem. O câncer que também levou minha tia Elena, professora, alfabetizadora. Ela também é responsável, digo até ‘culpada’, gostava de ajudá-la a corrigir os trabalhos dos alunos no fim de semana (JOICE, 2020).

É possível perceber que estamos diante de professores que reconhecem as marcas de sua formação. Professores invadidos pelo outro nas relações sociais nas quais estiveram ou estão. Professores que não se concebem mais um eu, agora percebem-se um si. Esse si representado por Ricoeur (2010) em sua obra “O si-mesmo como outro”, na qual define sua perspectiva ética como: “o desejo de viver bem com e para os outros em instituições justas”.

Sobre esse desejo, e sobre o professor que queremos ser, duas histórias me chamaram a atenção nesse processo de busca pelo entendimento do professor que almejamos ser. A primeira relata sobre um jovem que encontra um senhor já de idade e pergunta a ele se o mesmo se lembrava dele; a resposta do senhor foi não.

O jovem diz que fora aluno dele e o professor lhe pergunta o que ele estava fazendo para viver. O jovem responde que havia se tornado professor por causa dele; que ele teria sido a inspiração para essa escolha. Então o professor, curioso, pergunta ao jovem em que momento foi que o inspirou a ser professor, pelo que o jovem passa a contar-lhe a seguinte história.

Certo dia, um amigo meu, também estudante, chegou com um relógio novo e bonito, e eu decidi que queria para mim e eu o roubei, tirei do bolso dele. Logo depois, meu amigo notou o roubo e imediatamente reclamou ao nosso professor, que era você.

Você parou a aula e comunicou a todos sobre o roubo, em seguida pediu para a pessoa que havia feito tal coisa devolvesse o relógio, no entanto eu não o fiz. Então você fechou a porta e disse a todos que levantassem, pois iria vasculhar nossos bolsos até encontrar o relógio, mas nos disse para fecharmos os olhos, porque só procuraria se todos tivessem de olhos fechados. Então fizemos, e você foi de bolso em bolso, e quando chegou ao meu, encontrou o relógio e o pegou. Você continuou procurando nos bolsos de todos e, quando terminou disse para abrirmos os olhos, pois havia encontrado o relógio.

Você não me disse nada e nunca mencionou o episódio. Nunca disse quem roubou o relógio. Naquele dia, você salvou minha dignidade para sempre. Foi o dia mais vergonhoso da minha vida. Mas também foi o dia em que minha dignidade foi salva de não me tornar ladrão, má pessoa, etc. Você nunca me disse nada e, mesmo que não tenha me repreendido ou chamado minha atenção para me dar uma lição de moral, recebi a mensagem claramente. E, graças a você, entendi que é isso que um verdadeiro educador deve fazer.

O rapaz perguntou ao professor se ele se lembrava do episódio; o professor respondeu que sim, mas não se lembrava do rapaz, pois também havia fechado os olhos no momento da procura.

Outra história é sobre Charles Plumb autor do livro Quem Dobrou Seu Paraquedas Hoje? Charles Plumb era piloto de caça dos EUA e serviu na guerra do Vietnã. Depois de muitas missões de combate, seu avião foi derrubado por um míssil. Plumb saltou de paraquedas, foi capturado e passou seis anos numa prisão norte-vietnamita. Ao retornar aos Estados Unidos, passou a dar palestras relatando sua odisseia e o que aprendera na prisão.

Certo dia, num restaurante, foi saudado por um homem que o reconheceu e perguntou se ele era Charles Plumb, piloto no Vietnã que fora derrubado. Ele respondeu que sim e perguntou ao homem como ele sabia dessas coisas. O rapaz falou que sempre o admirou e era ele quem dobrava o paraquedas do piloto. Continuou dizendo que havia funcionado o seu trabalho, pelo que o piloto consentiu que sim, senão não estaria ali naquele momento.

Plumb ficou surpreso e agradeceu, porém ao ficar sozinho naquela noite não conseguia dormir, pensando e se perguntando: “Quantas vezes vi esse homem no porta-aviões e nunca lhe disse “bom dia”? Eu era um piloto arrogante e ele um simples marinheiro.” Pensou também nas horas que o marinheiro passou humildemente no barco enrolando os fios de seda de vários paraquedas, tendo em suas mãos a vida de alguém que não conhecia. Agora, Plumb inicia suas palestras perguntando à plateia: Quem dobrou seu paraquedas hoje?

Todos têm alguém cujo trabalho é importante para que possamos seguir adiante. Precisamos de muitos paraquedas durante o dia: um físico, um emocional, um mental e até um espiritual. Às vezes, nos desafios que a vida nos apresenta diariamente, perdemos de vista o que é verdadeiramente importante e as pessoas que nos salvam no momento oportuno sem que lhes tenhamos sequer pedido por isso.

Deixamos de saudar, de agradecer, de felicitar alguém, ou ainda simplesmente de dizer algo amável. Hoje, esta semana, este ano, cada dia, procuremos nos dar conta de quem preparou nosso paraquedas e... agradecer-lhe.

Todos precisamos uns dos outros, por isso, devemos mostrar sempre gratidão... As pessoas ao nosso redor notarão esse gesto e nos retribuirão preparando nosso "paraquedas" com esse mesmo afeto.

Às vezes as coisas mais importantes da vida dependem apenas de ações simples... um telefonema, um sorriso, um agradecimento, um "Gosto de Você", um parabéns...ou, simplesmente, "você é 10, obrigado por existir... um abraço... o respeito com quem está aí, sempre por perto e que muitas vezes não damos valor, mas sabemos que sem eles, a nossa parte não sairá bem feita!"

Reitero que no decorrer da pesquisa me deparei com essas histórias que as tomo como aprendizado. De que forma elas se ligam a esse conhecimento que estou pretendendo?

Como professor, estamos aqui só por um tempo, mas o que fazemos enquanto estamos aqui muda o rumo do futuro. Todos os que convivem conosco são pessoas importantes, desde os que fazem o trabalho invisível aos que com suas atitudes ousadas e emancipatórias nos permitem ir adiante. Somos resultado de boas práticas e boas atitudes.

Na minha caminhada encontrei professores que foram exemplo e que dobraram meu paraquedas inúmeras vezes para que eu pudesse continuar. Estes estão na descrição da minha trajetória a qual passo a relatar.

Na minha caminhada encontrei professores que foram exemplo e que dobraram meu paraquedas inúmeras vezes para que eu pudesse continuar. Estes estão no relato da minha trajetória a qual passo a contar.

Quero também pontuar parte de minha história, em particular, os caminhos e vivências que me ajudaram a compreender-me um si.

Minha vida foi marcada pelo estudo durante a infância e adolescência. Sempre estudei em escola pública. Fui uma aluna mediana. Enfrentei o preconceito social em sala de aula, tanto de colegas quanto de professores, por ser pobre. Essas relações de classes eram bem visíveis naquela época. Salas de aulas divididas por categorias e hierarquias sociais. O menosprezo, a inferiorização, fazia parecer que a pobreza não caminha junto com a inteligência.

Apesar do quadro desanimador, encontrei professores com olhares diferentes. Professores que me viam e acreditavam em meu potencial. O olhar acolhedor da professora Lucila Góes na escola primária Araújo Filho e suas palavras dizendo: “você vai longe” ecoam em minha mente. O prazer com que a professora da quinta série -Rosa Inês- ensinava a Língua Portuguesa me contagiou. A sua voz doce me envolvia e o tempo estagnava quando ela falava. O exemplo desses profissionais me revigora e me faz acreditar na educação como a pensada por Morin “A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel”. (MORIN, 2006) às palavras de Morin, acrescento as minhas: um despertar para a vida.

A professora Rosa me levou para o mundo mágico da leitura. Inseriu-me em um círculo de leitura com um grupo de colegas. O grupo partilhava leituras diversas. Dessa forma eu viajei por vários mundos e conheci várias culturas. Desde então passei a ler compulsivamente, mas minha leitura preferida eram os livros de bolso de meu pai. Quero crer que nesse momento se alinhavava a formação de professora de Língua Portuguesa, pois foi nesse período que fui convidada por uma tia professora para corrigir cadernos de exercícios.

No ano de 1981, ingressei no Ensino Básico, hoje chamado de primeiro ano do Ensino Médio e decidi pelo Magistério. Em 1987 ingressei no curso de Letras na Universidade Federal do Amazonas. A licenciatura confirmou minha formação. Foi um período de muito aprendizado e crescimento, tanto intelectual, quanto individual. Período de lutas. Uma delas foi o desafio de transformar um curso de licenciatura curta em licenciatura plena. Um esforço coletivo que contou com muitas mãos, muitos documentos, muitas audiências, muitos não, e uma batalha jurídica vencida pelos estudantes requerentes.

Outros desafios foram aparecendo nesse período acadêmico. Mudanças contínuas de um lugar para o outro, desafios diários de leituras e resumos, noites em claro, ou no escuro, tanto faz, para no dia seguinte entregar a atividade proposta pelo professor. No entanto, a licenciatura também me deu alegrias, amigos e professores maravilhosos. Minha licenciatura foi um passo importante para a minha caminhada docente.

Passei no concurso para professora em 1985 e comecei a trabalhar na Escola Estadual Pe. Jorge Frezzini nas séries iniciais. Dois anos mais tarde, mudei

para o Colégio Nossa Senhora do Carmo, onde permaneci até 2012. Esses anos trabalhando nessa escola conferiram a mim crescimento e amadurecimento profissional.

Foi nessa escola que entrei em contato com a iniciação científica. Desenvolvi um trabalho com leitura. Queria que a literatura fosse mais conhecida, não apenas no âmbito da escola, mas fora, na rua, em especial, por aqueles que não tem acesso a ela. O projeto intitulado “Literatura e arte no ensino da Língua” tinha como proposta principal levar a literatura à praça em forma de teatro. Assim foi feito. Adaptamos duas obras para serem encenadas; uma de Machado de Assis e outra de Monteiro Lobato. A apresentação itinerante visitou algumas escolas do município e levou de modo agradável a literatura à periferia.

. Cheguei ao IFAM em 2012 e me deparei com uma nova realidade. O ensino tecnológico alicerçado em três pilares: ensino, pesquisa e extensão exigiu de mim uma nova postura, maior engajamento e novos olhares; precisei me ressignificar; adaptar-me à nova realidade. As exigências profissionais de adequação ao modelo tecnológico fez-me entender a necessidade de uma formação continuada, entendida, hoje, como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, realizada após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade cada vez melhor aos alunos.

Já no IFAM, desenvolvi outro projeto de iniciação científica, dessa vez, um projeto integrado à História e ao Ensino de Artes. A Atividade Baseada em Projeto foi desenvolvida, apenas no âmbito do IFAM, mas meu desejo era expandi-la. Um novo aprendizado surge dessa atividade. A aprendizagem é significativa quando envolve conhecimentos afins. A Língua Portuguesa, a Literatura, a História e a Arte se conectam por muitos fios, possibilitando uma compreensão mais ampla do que se pretende ensinar.

O Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico me tirou do lugar comum. O que parecia um abismo no início, hoje se transformou em chão firme. Os Fundamentos para a Formação de Professores no Ensino, a História da Ciência, a Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Tecnológico e a Aplicação da Tecnologia no Ensino trouxeram-me os conhecimentos que tornaram possível a

realização de Ateliê Biográfico de Projeto, espaço em que pude compreender a minha formação.

O Ateliê Biográfico de Projeto se confirmou como um espaço de formação e justificou-se quando entendemos que “a dimensão de projeto é constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de formabilité” (DELORY-MOMBERGER, 2006, 366). Uma experiência particular e singular que proporcionou a mim e aos participantes refletirmos sobre nossas trajetórias enquanto sujeitos aprendentes.

Comungamos de várias leituras que nos ajudaram a fundamentar e entender alguns conceitos, tais como: pesquisa-formação, pesquisa (auto)biográfica, autoformação, biografização, identidade educativa, dentre outros necessários para o acompanhamento do ABP. Estes referenciais robustecem a ideia da formação pela escrita biográfica, tal como propõe o objetivo desta investigação. As respostas aos questionamentos sobre a formação vieram acompanhadas de cientificidade muito bem fundamentadas. O APB permitiu compreendermos a aprendizagem no tempo da vida.

O APB é um dispositivo que contribui tanto para o conhecimento de si, quanto para a transformação de si e dos outros, podendo também ser transformador do lugar no qual os aprendentes estão inseridos, visto que os professores que participam dessa dinâmica passam a refletir sobre suas práticas e melhorar seu desempenho. Dessa forma, nos orientamos pelo ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger, 2011, permitindo-nos fundamentar epistemológica e metodologicamente este dispositivo pelas histórias de vida.

A inquietação inicial (depreender o meu processo formativo pela escrita de si) e a vontade de me alinhar aos novos modelos de educação me impulsionaram a questionar a docência, partindo do autoconhecimento e dos vieses que traduzem a formação. Se se entende como Cavalcante e Costa (2002, p. 39) que afirmam que “[...] a docência é atividade essencialmente formadora e autoformadora”. Há de se alinhar essa tecitura com a própria vida, com as experiências, seja profissional, seja pessoal.

3.2 A construção do conhecimento a partir da experiência pessoal

Endendamos, inicialmente, a semântica da palavra experiência e sua estreita relação com a formação humana. A palavra *experientia* - do latim- é formada por três partículas, quais sejam: "ex" (saída de), "peri" (perímetro, limite) e "entia" (ação de conhecer, aprender), também pode ser compreendida como “prova, ensaio, tentativa”, retratando uma aprendizagem que sobrevive aos perigos; essas designações implicam da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Essa proposição encontra respaldo em Larrosa para o qual: “experiência é aquilo que passa, acontece ou toca, mas que não nos deixa imune, pois sempre nos afeta” (LARROSA, 2004, p. 154).

Segundo Jay (2009), o termo experiência tem longa e complexa história. O teórico reitera sua origem latina na qual aparecem as ideias de experimentar, provar; fora, perigo; coadunando com o sentido de uma “aprendizagem decorrente da sobrevivência aos perigos”, além de outros significados como: juízo, experimento, e empírico (palavra inglesa) o que remete à observação empírica (em oposição à teoria).

Acrescenta que pela experiência perde-se a ingenuidade em relação à temporalidade e aos desafios da vida, iguala-se a uma prova ou verificação, mas também à sensação não reflexiva ou à observação não mediada, de que advém o elo entre a experiência e o tratamento de assuntos mais particulares do que gerais, universais. “Daí provém a crença, manifesta em certos usos, de que as experiências são antes pessoais e incomunicáveis do que coletivas e intercambiáveis” (JAY, 2009, p. 25-28).

Foi a partir do entendimento da palavra em alemão que começamos dar uma atenção especial à ressignificação da palavra experiência e a problematizá-la neste estudo. Existem ao menos duas palavras para “experiência” em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis* (em alemão os substantivos são grafados sempre com letra maiúscula). *Erfahrung* seria o aprendido (impressões sensoriais, entendimento cognitivo) experiência integrada ao narrativo num processo de aprendizagem, enquanto *Erlebnis*, o vivido (experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal). O

primeiro termo implica numa ênfase no cognitivo acumulado enquanto o segundo no emocional momentâneo.

Entende-se, desse modo, que as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso. O ABP, caminho metodológico adotado nesta pesquisa, abriu espaço para as histórias de vida dos professores e permitiu que, por meio das experiências pessoais traduzidas em narrativas (auto)biográficas, fossem reconstruídos os caminhos de formação. Delory-Momberger assente que,

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências. [...]Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores responsáveis por sua própria formação. O poder-saber dado é aquele que, ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma – lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto (FABRE, apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 361).

Dessa forma, os caminhos foram sendo construídos e ressignificados conforme as experiências de cada um. De acordo com Delory, o ato de contar, é também o ato de construir. Ao refazer a história, o sujeito se constrói e se forma; esse movimento reflexivo resulta em ressignificação. Francisca descreveu o sentimento da descoberta de si, pela experiência, com entusiasmo.

Confesso que nunca havia parado para pensar no meu processo formativo, achava que a docência tinha sido um processo natural, mas reconstruir a história e perceber nas minhas experiências a formação, foi surpreendente. Estou extasiada por descobrir que, filosoficamente, o processo é construído pelas experiências. (FRANCISCA, 2020).

Lucas, não sabia do suporte filosófico por trás da história de vida, mas entendia que a profissão é uma construção, que é preciso decidir e agir, se se quer alcançar algo. Entender a formação em um ateliê foi revelador.

Agora minha história começa a tomar um novo rumo. Estou refletindo e ressignificando sobre a minha atuação até o momento; essa oportunidade foi muito boa para que eu pudesse me conhecer melhor e despertar para

novas práticas, bem como entender a minha construção como professor. Agora tenho um novo olhar. Tenho uma história reconstruída na qual sou o agente (LUCAS, 2020).

Joice, sempre emotiva, falou sobre esse movimento que permitiu se conhecer e conhecer os outros colegas. Sobre a experiência de ser sentida e sentir o outro, e sobre o quão importante foram os encontros: o falar, o ouvir, o escrever-se.

[...] ouvir a história do outro foi muito significativo, pude sentir a emoção do outro, e dessa forma enxergar nele traços que não era possível ver antes. Todas as histórias me tocaram. O humano de cada um veio à tona e permitiu, por essa aproximação, descobrir pessoas incríveis, com histórias incríveis (JOICE, 2020).

Foi importante partilhar nossas histórias, descortinar o passado, projetar o futuro em um ateliê. Ter a percepção de que somos um si como resultado de nossas experiências vividas, sentidas, experienciadas em espaços coletivos reverberou em um novo olhar, não mais individual, ou solipsista, um olhar ampliado, em que o outro é valorizado pelo que é, pela sua história.

Isso significa dizer que a construção da subjetividade ocorre a partir da interação que se estabelece com o outro, passa, inicialmente, pela ação do outro. A subjetividade é, portanto, uma conquista, uma construção de cada indivíduo, a partir das relações estabelecidas dentro do coletivo. Cada sujeito vai ressignificando os conceitos que circulam nas relações interpessoais, a partir do diálogo que estabelece com a realidade.

A história foi representada de muitas formas: oral, escrita, com gestos, com suspiros longos, emoções, pausa para se recompor. Alguns desses traços não aparecem na escrita, no entanto é pela escrita, pelo mundo do texto que, segundo Ricoeur (2008) a vida se reconstrói. Em sua teoria o teórico discorre que o mundo é um conjunto de significações contidas nos elementos da vida; nesse sentido, para compreendê-la, faz-se necessário interpretar esse universo simbólico com seus signos e textos para se chegar a compreensão de si. Dito isso, a linguagem funciona como mediadora entre o eu e o mundo, pelo mundo do texto; para o teórico,

compreender-se é compreender-se diante do texto e pelo texto. Diz ainda, que esse ser só é possível pelo texto e, num sentido mais amplo, pelo texto do mundo.

A hermenêutica ricoeuriana não só interpreta a linguagem, os símbolos, os discursos e os textos, como também recria em ato a pluralidade de sentidos. Ricoeur vê nos símbolos e nas metáforas da linguagem um caminho para a aquisição de uma consciência mais concreta da situação ontológica do ser humano. A compreensão humana será mais completa por intermédio da ligação entre o ser da humanidade e o ser de todos os entes, seguindo a indicação do pensamento simbólico. A hermenêutica constitui, assim, o percurso metodológico que permite compreender o ser humano, a sua existência e as relações com o mundo.

3.3 A vida no texto: o reconhecimento do si pela hermenêutica ricoeuriana

O Ateliê Biográfico de Projeto trouxe a vida para dentro da história por intermédio da linguagem: escrita, falada. Alia-se a esse movimento, a hermenêutica ricoeuriana, cujo elemento central é o sujeito ancorado ao seu meio. A história, com signos contingentes e opacos, torna-se um suporte necessário e privilegiado para o reconhecimento da Passeggi (2007, p. 113) formação. Dessa forma, o autor propõe encarar as histórias (narrativas) de vida como interpretação, ou seja, como construção imaginário-ficcional de um indivíduo que se debruça sobre si-mesmo e sobre seu passado, a fim de se reconstituir mimeticamente como outro, no presente, pressupondo a perpetuação desse eu no tempo futuro. Conforme Ricoeur:

[...] a pessoa, compreendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de suas 'experiências'. Bem ao contrário: ela divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a história relatada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem. (RICOEUR, 1991, p. 176)

Nisso incide a hermenêutica ricoeuriana, em pensar a narrativa (auto)biográfica como uma interpretação de si, como uma construção de um indivíduo que se debruça sobre si, sobre suas memórias, a fim de **reconstruir-se como outro no tempo presente**(grifo meu), e ainda, projetar-se para um futuro,

mesmo que incerto. Dessa forma, Ricoeur (1991) aponta um sujeito atrelado às suas experiências, suas vivências, em um tempo humano que o atravessa.

A passagem do “quê” da ação para o “quem” está efetivamente apresentada nas falas:

Eu mudei, havia uma necessidade de adaptar-me ao novo modelo de educação. A situação exigia de mim novos olhares, nova postura e adequação ao entendimento sobre ensino tecnológico (ARLEIDE,2020).
 bEssas experiências me fizeram mudar a didática utilizada em sala de aula e fui verificando que a minha disciplina não podia ser ensinada apenas usando quadro, giz, mas a imaginação do aluno (FRANCISCA,2020).
 Professor Francisco (de História, não dá para escrever, sem deixar que a emoção tome conta, digo depois o porquê. Adorava suas aulas, eram agradáveis, me apresentou à MPB, ao “canto das três raças”, meu posicionamento político, crítico, se deve muito às suas aulas (JOICE,2020).
 Lucas, aqui não tem futuro, a gente não chega a gerente nunca aqui, só vamos carregar caixa e mais nada”, até hoje o mesmo gerente está lá e ele é um pouco mais velho que eu, logo se estivesse até poderia ter subido de cargo, mas acho que a decisão de sair foi mais acertada (LUCAS,2020).

As falas mostram um sujeito agente, um sujeito que reage às circunstâncias, um sujeito que reflete, um sujeito que ressignifica a própria história, efetivamente um sujeito interpretativo. A mesmidade e a ipseidade⁹ revelando um sujeito que dialoga e reflete com os acontecimentos, possibilitando assim uma dialética que reconcilia o que permanece e o que está em constante mudança nisto que define um eu, um sujeito, um si.

É por meio da reapropriação que o sujeito pode atingir uma existência unificada em meio às várias alteridades que atravessam sua subjetividade. Essa reapropriação ocorre de várias formas, sempre partindo de uma reflexão, por exemplo: a compreensão que se pode ter de si mesmo a partir da leitura de uma

⁹ A distinção entre ipseidade e mesmidade na obra de Ricoeur funciona no interior de duas outras noções que definem o “si-mesmo”: o caráter e a promessa. A primeira é noção reativa, designa as disposições adquiridas e sedimentadas pelo hábito, que se apresentam com a estabilidade de uma permanência imutável, ou quase. A segunda é noção proativa, e designa a iniciativa deliberada de um compromisso futuro, uma permanência de si que não recorre a qualquer característica de imutabilidade, exceto à manutenção da palavra empenhada. A primeira apresenta-se sob a forma de mesmidade, mas esconde uma ipseidade, pois o hábito tem uma origem soterrada. A segunda mostra a “pura” ipseidade em estado flagrante. Unidas pela operação de narração (mise en intrigue), elas estabilizam os três aspectos da temporalidade: a efemeridade do passado e a imprevisibilidade do futuro por meio da iniciativa presente. Na medida em que a noção de narratividade é capaz de coordenar perspectivas distintas, que, de outro modo, tornar-se-iam excludentes, abre-se caminho para pensar a aporiedade apontada acima. O sujeito deixa de poder reconhecer- -se somente em uma unidade pontual e passa a compreender-se na unidade móvel de uma trama narrada, composta pelo regime da alteridade – outrem está sempre implicado como beneficiário, e mesmo como testemunha, nos compromissos de longa duração nos quais o sujeito se engaja – e da diversidade – uma narrativa é sempre a concordância tramada de uma totalidade mais ou menos inteligível entre eventos discordantes entre si (RICOEUR, 1982, p. 3-4).

obra da cultura com a qual ele se identifica (por exemplo, um romance). O sujeito cuja compreensão de si passa pelo desvio de uma obra da cultura não é mais um “eu”, mas um “si”: ele compreende que sua existência individual não se fecha nos próprios limites individuais, sendo antes caracterizada por um trabalho interminável de apropriação das alteridades.

Certamente o tema do si-mesmo como outro levado a frente em todo o seu poder heurístico por Ricoeur, recheado de teologia e deontologia, traz a cabo um sujeito que se aproxima de sua máxima expressão: “Viver bem com e para o outro em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 186). Uma proposta ética que transita por categorias como solicitude, amizade, mutualidade, instituições justas que culminaria em um ser mais completo, porém, inacabado, em constante formação.

Em sua obra “O si-mesmo como outro”, Ricoeur apresenta sua hermenêutica num estágio mais maduro, na qual as suas preocupações epistemológicas e ontológicas em relação à subjetividade se inserem magistralmente numa teoria ética plena de potencialidades. Em busca de uma hermenêutica do si, Ricoeur, a fim de compreender o sujeito, enfrenta a questão da identidade pessoal e da identidade narrativa. Debate o assunto apoiado na linguagem, na pragmática da ação e na semântica. Ricoeur constrói seu pensamento com o objetivo de preencher uma grande lacuna referente à questão da identidade pessoal, que só pode se articular na dimensão temporal da existência humana. Parece ser o tempo um dos principais fatores, o qual deve ser considerado na compreensão das identidades e este tempo só aparece em narrativas. Segundo o filósofo,

[...] a compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias (RICOEUR, 1991, p. 138).

De acordo com a análise conceitual que faz, diz que a pessoa da qual se fala tem uma história. Tal história, bem como as mudanças que ocorrem ao longo do percurso de uma vida, articula-se no quadro da narrativa, na qual a dialética concreta da ipseidade e da mesmidade atinge plena expansão. Discorre que “é pela

escala de uma vida inteira que o si procura sua identidade: entre as ações curtas, às quais se limitam nossas análises anteriores sob o constrangimento da gramática das frases de ação, e a conexão de uma vida” (RICOEUR, 1991, p. 139).

A narrativa literária é vista enquanto laboratório, enquanto espaço para testes do si em relação ao outro e, por isso, enquanto espaço/tempo para a constituição/construção da(s) identidade(s). A pergunta que se faz é: como a hermenêutica ricoeuriana contribui para pensar a minha autoformação?

Ricoeur discorre que a hermenêutica é “[...] decifração da vida no espelho do texto” (RICOEUR, 2004, p. 49), dessa forma podemos entender que o texto nos conduz ao encontro de nós mesmos, dando sentido ao que experienciamos, quando o interpretamos e refletimos sobre o próprio compreender. Entender o sentido do texto, sendo este um espelho que reflete a vida, é uma indicação de que aprendemos.

Pode-se ressaltar que a hermenêutica por ele conscientemente assumida e sempre reafirmada é o seu diferencial. Coube ao leitor (pesquisador) avaliar, ponderar e aceitar o convite a expor-se à leitura do texto, a expor-se diante deste texto, a abrir-se ao “mundo do texto” oferecido pelo filósofo.

Cumprе mencionar que os professores supracitados, no exercício de suas funções, participaram ativamente dos seis (6) encontros desenvolvidos em um Ateliê Biográfico de Projeto, durante o qual partilharam suas vivências e experiências por meio de narrativas orais e escritas, desenvolvendo nesse processo interativo a partilha e a escuta em grupo. O *corpus* resultante dessa metodologia, constituiu-se em três (3) narrativas (auto)biográficas por participantes, as quais construíram a trajetória de formação dos participantes.

Esta pesquisadora, da qual partiu a proposta de questionar a formação docente, encontrou no método (auto)biográfico e na metodologia ABP subsídios que endossam que a recordação-referência é uma experiência formadora quando o que foi aprendido a partir dela (saber-fazer e conhecimentos) é ou será referência para outras situações semelhantes ou para um evento único e decisivo na vida de alguém. “São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma

ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.” (JOSSO, 2004, p. 40).

As experiências formadoras em que o participante conta a si mesmo a sua história, suas qualidades pessoais e socioculturais, atribui ao que é “vivido” um valor ou um sentido, são uma forma de identificação de vivências que têm uma intensidade que se impõe à nossa consciência e nelas buscamos nossas referências. Entendendo experiências com acontecimentos que permitam uma reflexão e dela se referencia para outras situações (JOSSO, 2004).

Os processos formativos de professores nas chamadas dinâmicas de autoformação em que reconhecem o sujeito formado em seu mundo dialoga com as memórias, com histórias de vida, com a abordagem (auto)biográfica, defendendo o lugar central do sujeito no processo formativo. As literaturas que subsidiam essas dinâmicas interagem de forma harmônica, pois se articulam em um movimento que, a um só tempo, traduz o conhecimento de si, bem como a transformação de si pelo viés da (auto)biografia.

Josso (2004) salienta que a narrativa funciona num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que estejam implicadas com o tema conhecimento de si e formação; fazendo com que este revele o seu processo de formação e os sentidos que constrói pelas trajetórias de formação, inclinando-se a compreender-se e dar sentido a sua própria história.

Lucas relata algumas experiências/referências que o fizeram mudar o rumo da sua história. O trabalho forçado como atendente durante o dia e a escola durante a noite, fizeram-no refletir e decidir pelos estudos, decisão esta que culminou com a escolha da profissão. O desgaste físico foi o impulso para buscar nos estudos a mudança de vida. Palavras de Lucas: "Não quero isso pra mim, vou fazer cursinho e prestar um vestibular". Essa atitude reflexiva e ativa trouxe Lucas ao professorado.

Segundo a narrativa de Francisca, a decisão pela mudança de vida veio quando viu o sacrifício de seus pais em tentar se estabelecer em um lugar desconhecido (do Ceará para Parintins), também quando se viu na situação de morar de favor na casa dos outros, dentre outras dificuldades enfrentadas tanto durante a faculdade, quanto na própria casa. Ferrarotti diz que a narrativa não se

resume a interpretações de acontecimentos, pode ser entendida desta forma: os acontecimentos reverberam em ação e a ação em mudança de vida. “As narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social” (FERRAROTTI, 1988 apud PASSEGGI *et.al.*, 2006).

A abordagem (auto)biográfica propõe a condição de “[...] instaurar-se como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.45). Essa abordagem relaciona-se a uma concepção de educação construída ao longo da vida de um sujeito, valorizando o seu processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação.

A autoformação que se reconhece em todos os acontecimentos sentidos (experienciados) abarca o que nos cerca, o auto, o hétero, o eco, tornando-se fundamental o reconhecimento das inter-relações na construção do si, sem a qual não é possível reconfigurar a vida. As relações estão sempre presentes nos relatos de histórias de vida. Vejamos essa discussão a respeito do papel do “outro” para “cada um”, formulado por Bakhtin, encontra-se em trabalho de Dóris de Arruda C. da Cunha, *Dialogismo em Bakhtin e Jakubinskii*:

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo, me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um tu). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si é a razão fundamental da perda de si [...]. O ser mesmo do homem é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si. O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando para si, ele olha nos olhos de outrem ou através dos olhos de outrem. Eu não posso prescindir de outrem, não posso tornar-me eu mesmo sem outrem; eu devo me encontrar em outrem, encontrando outrem em mim (no reflexo, na percepção mútua). (BAKHTIN, citado por CUNHA, 2005, p. 6)

O caminhar para si pelo viés narrativo/interpretativo vai incorporar a mudança na própria identidade, incorporar à interpretação, legitimando esses fatores como parte do sujeito, não como meros acidentes. É por isso que Ricoeur (1991) fala de um si-mesmo e não de um eu. O si-mesmo tem essa espessura, essa

dimensão temporal, abertura para a mudança, para uma certa distância entre o idem e o ipse, tem a abertura para a linguagem e também a disposição para o inacabamento, coisas que o **eu** não consegue abarcar. Um sobreposto ao outro, sendo mais evidente o ipse, pois é a continuidade que permite as mudanças de ordem ideológicas, físicas, psicológicas, comportamentais e estruturais. O movimento contínuo ao qual somos sempre submetidos.

Segundo Bolívar (2019), os estudos sobre o sujeito/professor tornou-se significativo, pois permitiu uma nova forma de conhecimento a ser investigada e novas possibilidades para compreensão do fenômeno educativo. Essa centralidade no ser em si gera nele próprio um efeito transformador. Assim, o autor/ator da pesquisa (sujeito/professor) passa a conceber novas informações sobre sua própria prática e a refletir com maior profundidade sobre a própria identidade e/ou personalidade.

Por esta razão, a formação de professor é um movimento de profissionalização, numa tentativa de revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. Ainda mais, visa a uma reflexão crítica sobre a prática docente, pela (auto)biografia, de forma que outros docentes possam também se formar a partir das experiências do sujeito da pesquisa.

Essas fontes históricas são válidas para a análise e compreensão do sujeito, para entender o quão influentes foram as pessoas, os ambientes, as experiências em sua formação. As histórias de vida promovem referências gerais mediante o enfrentamento do eu e do outro, que permite revelar aspectos indicativos, não conclusivos, dos impactos das suas vivências.

Entende-se, ainda, que a pesquisa narrativa pelo viés da história de vida é um processo multidirecional e escolher essa metodologia deve-se tanto pela natureza do objeto quanto pelo referencial teórico empregado. Entenda-se que o propósito da pesquisa é compreender a (auto)biografia como fonte reveladora dos caminhos percorridos, como o sujeito foi-se construindo pela família, escola e sociedade etc., e em que medida esses lugares/tempos tiveram influência sobre o si.

A história de vida, ou relatos autobiográficos, sinaliza, através das representações dos atores pesquisados, o significado da família, da escola, dos amigos, em cada contexto vivido. Essa exposição sobre si mesmo remete aos significados construídos e internalizados em um tempo/espaço experienciado. Nesse sentido rompe-se com a linearidade para dar relevância à temporalidade, à humanização do tempo; essa inversão na narrativa tradicional provoca a reflexão-ação-reflexão, um movimento circular entre passado, presente e futuro. O presente problematiza o passado projetando o futuro num movimento constante e contínuo de reflexão e formação.

O método (auto)biográfico, empregado nesta pesquisa, possibilitou a realização desse movimento. O percurso da vida, contendo o significado da formação, fez do participante o ator/autor da própria história; histórias que estavam no esquecimento e no silêncio e precisavam de um escape para se revelar. Histórias de vida sufocadas por situações do cotidiano. Histórias que precisavam ser contadas por quem as vivenciou. Nesse procedimento, não se trata de subestimar ou questionar as verdades ou as inverdades, mas de construir sentidos.

Souza (2006, p.115) acentua que “os dados podem ser obtidos por meio de fontes vivas de informação: história de vida, biografia, depoimentos pessoais e entrevistas, etc. material que precisa passar por um minucioso processo de análise.” É importante lembrar que não são os fatos vividos em si que importam, mas a simbolização desses fatos que modelam os percursos individuais. Valorizar as experiências vividas e dar a elas significados passa de um simples relato a um estudo verticalizado pelo olhar da hermenêutica compreensiva.

Como parte integrante da narrativa, o enredo tem dimensão performática, entende-se que o que é narrado corresponde à ação à que se refere; não se reduz unicamente ao ato de contar, também produz efeito sobre o que se conta, o agir e produzir ação dão forma ao texto, é nesse imbricamento de formação textual e configuração da ação que se sustentam as propostas de formação apoiadas nas “histórias de vida”, com o propósito de iniciar um processo de mudança e desenvolvimento do sujeito.

A mudança é uma realidade em todas as instâncias da vida. Na profissão docente é uma necessidade inadiável. A formação continuada pode proporcionar esse encontro da docência com as novas tendências, especialmente no campo da

educação. O ABP que experimentamos foi responsável por uma transformação. A vida transformada pelo mundo do texto.

Ao reescrever a história, aprendemos a olhar com outros olhos; entendemos o sentido da palavra ressignificar: refletir, olhar para dentro, olhar para tudo e reconstruir, entendemos que nada é permanente exceto a mudança e a transformação. Essa longa busca de si, torna-se fundamental em um contexto que exige forte consistência pessoal (DOMINICÉ, 1988), também favorece a descoberta do sentido do que se viveu, o reconhecimento das experiências como promotora do desenvolvimento pessoal e profissional.

Observamos que a vida e a formação docente são movimentos em que se cruzam a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal/de vida, trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tecendo o ser-professor. Acontecimentos biográficos individuais e coletivos que de alguma forma nos conduzem à docência. Encontramos pela tecitura da história o caminho da autoformação, assim como da formação profissional.

Hoje percebemos, por meio desta pesquisa, que a formação é um crescimento gradativo, constante, contínuo resultante da soma das experiências vividas, dos aprendizados experienciados, do conhecimento adquirido. Entendemos que a recordação-referência é uma dimensão concreta ou visível, que se utiliza de percepções ou imagens sociais e, ao mesmo tempo, é uma dimensão invisível, pois se utilizam das emoções, sentimentos, sentidos ou valores que apontam que aprendemos experiencialmente nas circunstâncias da vida. Aprendemos que as vivências, ou nos transformam em profissionais mais prudentes, tolerantes, atenciosos, empáticos, ou nos fazem embrutecidos. Não é uma escolha, é o resultado de um conjunto de experiências singulares/plurais que resultam em um ser marcado pela trajetória.

4 - OS PROFESSORES REFLETINDO SOBRE O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: UMA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DESTA DISSERTAÇÃO

4.1 O produto educacional no mestrado profissional

O Produto Educacional (PE), oriundo dos Mestrados Profissionais, tornou-se aliado e suporte necessário à formação docente. Pensado para atender a demanda e ao formato de Mestrados Profissionais, o PE resulta de uma pesquisa processual, em cujo desenvolvimento gradual e contínuo seja possível o desenvolvimento em contexto real de um dispositivo útil para o ensino, resultando em um aporte teórico para docentes, bem como, configure-se um produto interlocutivo entre professores de diferentes contextos e lugares deste país.

Bastante discutido e questionado quanto ao desenvolvimento, à utilidade, ao alcance e eficácia o PE se firmou, a despeito das críticas de autoras cujo posicionamento se pauta em uma visão reducionista, segundo a qual reverberam que os resultados desembocam em “tradição tecnicista da área de ensino” (OSTERMANN; REZENDE, 2015, p. 2). As mesmas autoras também criticam a grande quantidade dos PE e a pouca utilidade dos mesmos.

Há também os que argumentam sobre o formato, a prescrição, a limitação e/ou abertura do produto; Rôças e Bomfim (2018) alertam sobre a flexibilidade e possibilidade de adaptação do produto; sobre a finalidade que é servir como interlocução, bem como para a possibilidade de mutabilidade e adaptação ao lugar e momento de utilização. Dessa forma, o produto educacional poderá ser desenvolvido em contextos diferentes, podendo o professor e/ou a escola moldá-lo à natureza do problema detectado de forma a atender aos problemas vigentes naquele contexto educacional. Conforme proposição de um grupo de colaboradores aqui representados por Mendonça e outros,

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num continuum.(RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. p. 2, 2018)

Os colaboradores endossam as proposições de Rôças e Bomfim (2018) em cujas discussões sobre produtos educacionais reafirmam que os produtos educacionais não são suficientes para solucionar os problemas da educação brasileira, no entanto reconhecem seus impactos na formação de professores e nas mudanças de posturas a respeito do processo de construção do conhecimento em espaços não formais. Acenam para a possibilidade de melhor avaliação a fim de dar maior visibilidade aos PE, tal como é dada aos artigos em periódicos.

O PE deve responder a um questionamento/problema proveniente do campo de atuação profissional, pode ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981) destinado a um público específico. Deve ajustar-se ao Programa ao qual está vinculado, de forma que, deve apresentar-se com descrição, especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, e apresentar potencial para replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

Os debates feitos em torno deste assunto pelos Grupos de Trabalho -GT- geraram documentos com definições e tipologias de PE, os quais podem ser encontrados em Documento da Área. Dentre as proposições estabelecidas para PE, esta pesquisa resultou em um modelo (tipologia) descrito pelos colaboradores e Produções Técnicas da CAPES A saber:

- Processo educacional – descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro. (RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. p. 2, 2018)

O PE, resultante desta pesquisa- um guia didático- correspondente ao processo educacional mencionado acima; diz respeito a uma proposta instrucional para professores em formação envolvendo atividades práticas, individual e coletiva;

sequências discursivas orais e escritas; escrita e reescrita de (auto)biografias, além de uma proposta de construção de um projeto de futuro.

Este guia resultou de uma metodologia, relativamente nova, bastante utilizada em pesquisas sobre a formação de professores em outras regiões, no entanto, pouco conhecida pela docência do Norte do país. O Ateliê Biográfico de Projeto, descrito no primeiro capítulo desta dissertação, concebido por Christine Delory-Momberger (2006), é uma proposta apoiada no reconhecimento de que a formação é um processo multissocial que acontece num universo cultural experienciado pelos sujeitos da formação. Tal procedimento possibilita, em uma prática dinâmica, a reflexividade e a ressignificação do sujeito que se narra, funcionando como a abertura para novas aprendizagens, novas experiências e reconhecimento da alteridade docente.

Subsidiados pela metodologia do ABP, como proposta de formação, desenvolvemos um PE cujo propósito tenciona colaborar com o fazer pedagógico, no sentido de oferecer um material para consulta e/ou realização de uma dinâmica de formação em novos moldes, cuja abordagem passa pelo reconhecimento de si e do outro, promovendo um olhar crítico e investigativo sobre a vida e o lugar onde ela se passa.

Este dispositivo formativo visa entender a constituição da singularidade do ser envolve uma complexa rede de determinações sociais, traduzidas em experiências e vivências, o que nos remete à necessidade de pensar que existe uma história e que esta é fundamental quando nos propomos a compreender a formação perspectivada no conceito de tornar-se. O encontro da temática da singularidade com os discursos sobre os processos cognitivos ocorre quando a subjetividade, a contingência histórica do sujeito, a cultura e a linguagem deixam de ser "aspectos" ou "fatores" da cognição e passam a ser condição para a possibilidade de compreensão do sujeito cognoscente (PINHEIRO, MEIRA, 2010, p. 605)

Foi por meio das práticas discursivas- as narrativas (auto)biográficas- que o entendimento sobre sujeito-e-mundo tornaram-se possíveis. Trata-se da narrativa enquanto forma de vida, a linguagem que coloca os sujeitos em interação para que falem sobre seu mundo e dessa forma traduzam as suas subjetividades num

permanente devir, pelo qual o dito torna-se passível de credibilidade, visto que emana da pessoa que se narra.

O PE alia-se à pesquisa (auto)biográfica em educação como “[..] prática formativa em que as histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2005, p.361), tornando-se, desse modo, um instrumento viável capaz de produzir conhecimentos sobre a pessoa em formação. O modo de pensar a formação do qual sobressaem os procedimentos de histórias de vida não se restringe a formações centradas no aspecto cognitivo, para esse entendimento consideram-se aspectos socioafetivos e culturais, muitas vezes excluídos nessas análises, mas vitais para compreender a formação. Delory (2006) entende as experiências fontes de produção de conhecimentos.

São as dimensões da história pré-figurada, configurada e refigurada que fornecem o modo como vivem, agem e compreendem o mundo, promovem as dimensões da temporalidade necessárias para o reconhecimento da formação; bem como a reflexão necessária sobre pertencimento. Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os atores responsáveis por sua própria formação. O “podersaber” dado é aquele que – ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma – permitindo agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

A dinâmica formativa aqui apresentada direciona-se à formação de professores, categoria em constante busca por aperfeiçoamento e direcionamento. Objetivando auxiliar na formação da docência, desenvolveu-se uma proposta de formação com a finalidade de avançar na compreensão sobre os processos de aprendizagem biográfica, e em especial, de explorar a dimensão de projeto de futuro que a elaboração de narrativas (auto)biográficas e a produção de histórias de vida possibilitam.

Os procedimentos norteadores desse dispositivo formativo destinam-se a considerar a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito, e a história de vida como espaço de formação; tais procedimentos dão centralidade ao

sujeito que se faz na história e narra-se como história, integrando-se e interagindo com ela. Ao sentir-se parte da história experimenta uma concepção holística de formação, diferenciando-se e se distanciando de definições acadêmicas instrumentalistas.

O guia didático NARRANDO, BIOGRAFANDO, FAZENDO HISTÓRIAS: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA A SOCIEDADE EDUCATIVA busca ampliar os conhecimentos sobre as histórias de vida de professores no que tange a formação profissional. Neste caso, “[...] as histórias de vida são o objeto de trabalho que passa por atos de escritura de si (autobiografia) e pela compreensão do outro (heterobiografia)” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359). Optou-se por um modelo já adotado como metodologia em pesquisas (auto)biográficas, adaptável, flexível, potencialmente eficaz ao propósito para o qual foi desenhado.

O guia didático oriundo desta pesquisa, a tecnologia empregada, o processo, os procedimentos e a validação do PE foram avaliados por professores nomeados por comissão Ad Hoc, os quais estiveram presentes no decurso desta investigação.

4.2 O procedimento da avaliação do Produto Educacional

O PE resultante desta pesquisa foi desenvolvido com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFAM/CPA no exercício de suas funções laborais. As abordagens que compõem esse dispositivo formativo abarcam questões referentes à gênese individual e singular do sujeito, aproximação que possibilita conhecer o sujeito na singularidade, naquilo que lhe é peculiar e que o diferencia dos outros. O PE resultou em material didático de apoio/suporte com fins didáticos a ser utilizado na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

O procedimento avaliativo do PE objetivou reconhecer pelas narrativas pessoais de história de vida o processo formativo do participante em seu mundo, quais os movimentos significativos e marcantes nessa trajetória e em que medida esses eventos tiveram influência na escolha da profissão. A dinâmica de formação revelou um sujeito entretecido pelas inter-relações entre o auto e o hétero, pelos

tempos e espaços em pertenceu. Dessa forma o processo formativo mostra-se resultante dessa teia que constrói o si.

Os avaliadores, também participantes da pesquisa, pela prática (auto)biográfica, refletiram, avaliaram e ressignificaram a prática profissional docente, bem como viram suas vidas transformadas pela própria história, perceberam a importância da valorização da história de si, do outro, entenderam as conexões da teia da vida e encontraram em suas subjetividades respostas para as inquietações concernentes à formação.

Lucas avalia o processo de reconhecimento da formação por meio do ABP, agora um guia didático, como o proposto por Josso, “uma faxina mental”; uma volta ao passado, um encontro com as origens e com os caminhos formativos.

Agora minha história começa a tomar um novo rumo. Às vezes, me sentia subutilizado quanto ao meu potencial de criação, sentia-me incompleto, sentia que o meu mestrado estava sendo mal aproveitado. Reconstruir meu caminho renovou minhas forças, tenho consciência de que a formação é construída ao longo do caminho (autoformação). Entendi nesse momento formativo que somos limitados, não nos conhecemos a nós mesmos, e que precisamos de momentos de reflexão para nos entender e entender o outro (LUCAS, 2020).

Joice também teceu comentários sobre a metodologia que originou o PE e reiterou sobre a necessidade de se promover encontros com formatos diferentes para melhor interação e integração da docência.

Hoje, às vésperas de completar 40 anos, na luta pela titulação de mestre, sendo mãe de um doce garoto de cinco anos, acho que me sinto mais realizada, mais plena. Este dispositivo de formação me fez refletir sobre a profissão e o fazer docente e perceber o quão importante é esse olhar para dentro de si, para dentro do outro, essa interação entre profissionais. Foi preciso um Ateliê Biográfico para eu entender que a formação acontece a cada passo do caminho, em um tempo significativo, um tempo que passa em mim e deixa marcas. Esse procedimento da escrita de si, revelou um conhecimento sobre mim e me mostrou o meu processo formativo. (JOICE, 2020).

Francisca não fazia ideia de que a história de vida poderia revelar a formação docente de cada um. Sentiu-se valorizada. Entendeu o procedimento como um movimento que projeta e executa a construção de algo. Fez alusão a um

ateliê de costura, lugar onde de um tecido se faz uma roupa. Reconheceu que o dispositivo formativo trabalhado neste PE reconstrói a vida, alinhavando os fios vivenciados em espaços e tempos para formar o tecido da vida.

Gostei de tecer a minha história. Achei interessante entender como a profissão vai-se construindo conforme a história se desenrola. Gostei também de ouvir o outro, isso me tornou mais completa e aguçou meu senso de humanidade. O Ateliê foi um procedimento inovador, não nos priva de falar. É um espaço de liberdade e conhecimento de mim, do outro. É um espaço de reflexão. Revela um si (sujeito atravessado por alteridades) de cada um que outros espaços formativos não revelam. É um espaço de liberdade, empoderamento e pertencimento. O APB nos reconstrói. (FRANCISCA, 2020).

É possível entender que há uma resposta ao que se pretendia investigar. As respostas dadas pelos participantes, no momento da avaliação, foram além das expectativas. Por meio do “Guia didático narrando, biografando, fazendo histórias: guia prático de formação em serviço para a sociedade educativa” percebeu-se um professor mais convicto de suas funções, ensimesmado no sentido de compreender-se e ressignificar-se.

A reflexão, mais que individual, tornou-se coletiva e redundou em cumplicidade, envolvimento e partilha. O si e o outro, percebendo-se resultados das vivências e experiências sentidas, ressignificando seus conceitos e práticas e sonhando com uma educação tal como a pensada por Morin, “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade” (MORIN, 2006, p.65)

Evidencia-se pelas narrativas dos professores que avaliaram o PE, que todo o processo da construção do conhecimento, o suporte teórico metodológico, a escolha da metodologia adotada pelo Ateliê Biográfico de Projetos foi proporcionando um novo momento, um novo olhar para o fazer, para o saber, para a formação. O ato de construir o conhecimento foi formador, cada etapa do processo levava a uma descoberta; a inovação tecnológica empregada no PE foi significativa no sentido de perceber que a vida é uma construção, há em cada um de nós uma

singularidade que é explicada e valorizada pela ciência e que é constituinte do processo da docência.

Como já observado, o procedimento avaliativo do PE contou com a colaboração dos professores que participaram da pesquisa, e ainda, fizeram parte de comissão AD Hoc responsável por avaliá-lo. Sendo eles participantes de todo o processo que resultou no Guia Didático, coube-lhes a tarefa de validação do “Guia didático narrando, biografando, fazendo histórias: guia prático de formação em serviço para a sociedade educativa” para professores. Verificou-se, segundo os participantes, que o Guia Didático, tanto como metodologia, quanto como produto educacional, situou-se no propósito para o qual foi desenvolvido, ou seja, o reconhecimento da formação pela tessitura da história de vida em narrativas (auto)biográficas.

Foi possível perceber o quão envolvidos os participantes estavam. A resposta ao desenvolvimento do PE, que consistia em depreender como os professores avaliam, refletem e ressignificam seus processos formativos pela escrita de si foi respondida, uma vez que os professores/participantes consideraram o Guia como uma tecnologia replicável e adaptável ao lugar de aplicação que inova no tocante à consideração do professor com um personagem central na educação, ressignificando seu papel no contexto da escola.

Observa-se que com a edição do Guia Didático, pretendeu-se construir uma arquitetura a esta dinâmica intencional de formação de professores, reconstruindo a história de vida e seu papel na sua formação, portanto, o PE foi intencionalmente construído a partir de informações, contratos, reuniões programadas e estruturadas, narrativas orais, escritas e reescritas, escutas, partilhas, além de análise e reflexão diária sobre a produção individual e coletiva dos participantes da formação.

4.3 Análise da avaliação dos professores sobre o produto educacional desta dissertação

Essa proposta de formação, como já mencionado, tenciona colaborar com o fazer pedagógico, no sentido de oferecer um material para consulta e/ou realização de uma dinâmica de formação em novos olhares, cuja abordagem passa pelo

reconhecimento de si e do outro, promovendo um olhar crítico e investigativo sobre a vida e o lugar onde ela se passa.

O PE alia-se, assim, à pesquisa (auto)biográfica em educação como “[..] prática formativa em que as histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2005, p.361), tornando-se, desse modo, um instrumento viável capaz de produzir conhecimentos sobre a pessoa em formação.

Segundo os participantes do PE, podemos sugerir que o “Guia didático NARRANDO, BIOGRAFANDO, FAZENDO HISTÓRIAS: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA A SOCIEDADE EDUCATIVA” é, pois, um modelo formativo que confere ao sujeito a possibilidade de descrever o meio e os elementos que o movimentam; territórios e tempos de aprendizagem, modos de ser, engajamentos sociais e políticos, presentes nas histórias de vida e, neste procedimento de formação, coloca o participante em situação de extrair um projeto de si profissional.

Registre-se, que a proposta formativa elaborada por Delory e adaptada ao PE desta dissertação, discute momentos de formação, inserindo-se no modelo perspectivado em vivências, experiências e sentidos para o entendimento da constituição de si. Um aspecto fundamental nesse instrumento de formação é o reconhecimento, por meio das histórias de vida, dos saberes formais e exteriores aliados aos saberes subjetivos e não formalizados que os professores colocam em prática nas experiências de suas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2006); saberes que possibilitam tecer a construção dos sujeitos nos espaços de aprendizagem e permitem compreender os vieses da formação.

Dessa forma, trabalhar a formação de professores nos moldes do guia apresentado, deve-se pela ampla articulação que promove entre os mundos visitados (auto e hetero), por questionar os sentidos das experiências de vida através das memórias de si e permitir o entendimento da formação, possibilitando afirmar que é possível aprender com as experiências (SOUZA, 2006).

Os participantes sentiram-se à vontade para narrar e se expressar sem serem interrompidos. O momento exigiu de todos extrema sensibilidade; desse modo foi possível compreender os sentimentos, as emoções e angústias que afloram no momento do relato. Ao mesmo tempo em que narra sua história, o sujeito faz uma reflexão e percebe como a sua vida pessoal está entrelaçada à profissional, “[...] é ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida [...]” (SPINDOLA, SANTOS (2003, p.121).

As narrativas cresciam a cada encontro, ganhavam novas dimensões, pois, à medida que falávamos sobre nós, íamos lembrando dos acontecimentos e adicionando à história. Neste momento de contar e ouvir, o ouvinte, ou outro participante do grupo, poderia fazer questionamento ou algum tipo de comentário, sem julgamentos, ou interpretações.

Foi um momento de muito aprendizado, diria, enriquecedor, pois ao ouvir as experiências, percebemos o quanto fomos fortalecidos e enriquecidos por meio desse aprendizado; uma experiência em que todos saem ganhando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso construído em quatro capítulos não se encerra nesta dissertação. Ainda há muita coisa a dizer, algumas lacunas ficaram abertas, porém esse exercício por mim experienciado foi transformador, pois tal como Delory-Momberger preconizou, as histórias de vida são muito mais que narrativas ao vento, elas constituem-se verdadeira experiência de formação e autoformação e foi o que me aconteceu.

Sempre achei minha história insignificante, nunca havia pensado nela sob a ótica da ciência, no entanto, neste trabalho, ela ganhou dimensões gigantescas. Foi realmente um caminhar para mim (si), um descobrir-me, reconhecer-me, um refletir em meio aos textos que traziam de volta a vida em família em um tempo longínquo e delicioso de chegadas e partidas.

Olhei o caminho que percorri com mais cuidado, com mais calma, mais criticidade; comecei a entender que o tempo é, de fato, formador. Compreendi que há um tempo determinado para todas as coisas, também compreendi que o tempo humano desenhado por Ricoeur é o tempo que me passa, que nos passa, o tempo da angústia o qual dimensionamos mais, o tempo da alegria que dura tão pouco. Imensurável. Constante.

Minha história foi marcada por momentos de alegria, dor, falhas, sorrisos, desafios, plantio, colheita e aprendizados. Durante a escrita da minha (auto)biografia passei pela angústia, tristeza, desespero, mas sou resiliente- entenda-se resiliente não em relação à física que se refere a um retorno ao que era, mas em relação à religião, a qual é compreendida como fé, logo refere-se ao futuro- pois também experienciei a alegria das boas memórias que me sustentam.

Fui sendo transformada ao longo do caminho. Passei por um processo de aprendizado intenso (eu precisava disso), dentre os quais menciono: comecei a olhar o outro com empatia; a perceber que o outro é parte de mim; o outro tem muito a acrescentar na minha vivência; o outro significa que a história é tecida por muitos fios e cada fio (pessoa) tem sua própria história, a qual está entrelaçada à outra formando a tessitura da vida.

Entendi o sentido do evento, do acontecimento dentro do tempo: ele é singular, só quem o vive com intensidade passa pela experiência, caso contrário, é só mais um incidente de percurso. Nesse sentido, alguns dos eventos da minha vida ganharam sentidos de formadores. Ouvir histórias, ler histórias, corrigir cadernos foram os fios que me fizeram entender a constituição profissional.

A pretensão inicial era tão só encontrar os caminhos da formação, no entanto, encontrei um mundo de ideias que me preencheram tanto o intelecto, quanto a alma; literalmente, olhei fora da caixa e encontrei a gigantesca rede de informações que me permitiram o entendimento da constituição docente e mais, permitiram-me sonhar novas perspectivas, dentre estas, uma perspectiva emancipatória; esta entendida como processo de mudança interior, pois os acontecimentos não posso mudar, mas o modo como vou me comportar diante deles é reinterpretando-os e reinventando-os.

Pude compreender o poder da narrativa e sua importância; a forma como esse modo de nos expressar figura o tempo, a experiência e nos permite contar a vida; como a narrativa nos situa no tempo, no contexto, na história, como esse ato de narrar traz a compreensão de emancipação e de empoderamento. Formar-se pela escrita de si, permitiu interpretar-me e interpretar meu mundo; ousei descortinar quem sou e como me tornei professora pelo viés da narrativa (auto)biográfica. Sou autora da minha própria história.

Registre-se que nenhuma prática de formação reconstitui por si só o conjunto histórico de uma vida. A narrativa não revela os fatos, as palavras, sim, ou seja, entende-se que a palavra contém a força do significado, da emoção, da dor, embora não abarque a totalidade das vivências, é através dela que a vida vai se revelando e se reconstituindo. Compreende-se então que não é o narrar por narrar, mas o narrar para compreender a vida pelas palavras. Essa constatação paradoxal é a ilusão do realismo da linguagem e precisa ser sempre lembrada.

A narrativa é a trama de muitos eventos entretecidos que se constrói em mundos distintos, este fato faz do enredo uma trama complexa, no entanto é nessa totalidade que reside o significado. Os contextos em que são utilizadas as histórias de vida, ou qualquer outro nome dado e esse processo de narrar-se, creem que os acontecimentos passados da vida têm uma forma e um sentido neles próprios,

portanto um caminho confiável que revela a história, a verdade de um vivido cujo sentido permanece escondido, sufocado.

Os potenciais narrativos para redigir essa trama complexa estão na língua, cabe ao narrador singularizar cada narrativa, cada ação humana aos seus aspectos individuais. Dessa forma se conhecerá o todo pelas partes, entrelaçando o vivido aos aspectos culturais, sociais e individuais em que aconteceram.

Ademais, gostaria que mais professores pudessem participar desse processo de conhecimento de si; que esta proposta não se resuma a uma pesquisa para um repositório; que seja possível sonhar com professores empoderados e emancipados quando se reconhecem singulares/plurais, e dessa forma (conhecedor de si) possam ser mediadores de conhecimentos em práticas educativas ousadas e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

- ABEL, O.; PORÉE, J. **Le vocabulaire de Paul Ricoeur**. Paris: Ellipses, 2009
- ABRAHÃO, M. H. M. B., & BOLÍVAR, A. **La investigación (auto) biográfica en educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España. EDIPUCRS, 2019.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994.
- BAUDOUIN, J. M. **De l'épreuve autobiographique**: contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action. Peter Lang, 2010.
- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ, M.; MOLINA, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *In*: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**. 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2020.
- CHARTIER, R. **A história cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. São Paulo: Penso Editora, 2010.
- CUNHA, R. C. (2009). A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. GT 2.V **Encontro de Pesquisa em Educação**. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI).
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordajes metodológicos en la investigación biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Histoires de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage. *In*: SIMONET-TENANT, F. **Le propre de l'écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2008. p. 131.
- DI GIORGI, F. V. **Por que filosofar?** *In*: PRADO JÚNIOR, Bento *et al.* Filosofia. São Paulo: Educ: Cortez, 1980. p. 69-80. (Cadernos PUC, 1).
- DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. EDUFBA: Salvador, 2012.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 81-97.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JAY, M. **Cantos de experiência**. Variaciones modernas sobre un tema Universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, 2007.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: FINGER, M. & NÓVOA, A. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2010.

JOSSO, M. C. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultiano. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 a 86.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 133-160, 2002.

LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Laertes, 1995.

MEIRELES, C. A. V. O cogito partido e ferido de Ricoeur: uma alternativa a Descartes e Nietzsche. **Kínesis**, Vol. VIII, nº 17, Julho 2016, p.18-40

MORIN, E. **A cabeça bem-feita; repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida**. *In*: NÓVOA. António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. *et al.* Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.

NÓVOA, A. Profissão: docente. **Entrevista à Revista Educação**, n. 154, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 29 julho 2020.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados

profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, VIVIAN B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 31 de agosto 2020.

PINEAU, G. Produire sa vie: **Produire sa vie autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig. Montréal: St Martin, 1983.

PINEAU, G. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation**, Genève, n. 31, p. 65-80. 1999.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988, p. 63-77.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, p. 82-97, 1988.

PINHEIRO, M.; MEIRA, L. Psicologia discursiva e o sujeito do conhecimento: a singularidade como questão. Maringá: **SciELO**, v. 15, n. 3. 2010

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICOEUR, P. **La question de l' ipseité in Soimême comme um autre**. Paris: Editions Du Seuil, 1990. p. 11-37.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa. Vol. I. **Tradução Marina Appenzeller**. Campinas: Papirus, 2010.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2006.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 21 de jul, 2021.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, E. C. de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. *In*: NAKAYAMA, Bárbara C. M. S.; PASSOS, Laurizete F. (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. (auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, P. **A voz do Passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

WHITE, H. Teoria literária e escrita da história. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

CERTIFICADO

Certificamos que **FRANCISCA DAS CHAGAS MORAIS**, professor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM – Campus Parintins/AM, participou como membro do comitê *ad hoc* para geração de fontes primárias da pesquisa intitulada (Auto) biografia de uma professora de língua portuguesa: Caminho formativo pela escrita de si, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, pela mestranda Arleide Maia Pinheiro, sob a orientação do Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano, no período de julho a setembro de 2020.

Manaus, 01 de julho de 2020.

Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça
Coordenadora do MPET/IFAM
Portaria Nº 307 de 26/02/2018 - GAB/DG/CMC/IFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

CERTIFICADO

Certificamos que **JOICE DE LIMA MELO**, professor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM – Campus Parintins/AM, participou como membro do comitê *ad hoc* para geração de fontes primárias da pesquisa intitulada (Auto) biografia de uma professora de língua portuguesa: Caminho formativo pela escrita de si, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, pela mestranda Arleide Maia Pinheiro, sob a orientação do Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano, no período de julho a setembro de 2020.

Manaus, 01 de julho de 2020.

Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça
Coordenadora do MPET/IFAM
Portaria Nº 307 de 26/02/2018 - GAB/DG/CMC/IFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

CERTIFICADO

Certificamos que **JOICE DE LIMA MELO**, professor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM – Campus Parintins/AM, participou como membro do comitê *ad hoc* para geração de fontes primárias da pesquisa intitulada (Auto) biografia de uma professora de língua portuguesa: Caminho formativo pela escrita de si, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, pela mestranda Arleide Maia Pinheiro, sob a orientação do Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano, no período de julho a setembro de 2020.

Manaus, 01 de julho de 2020.

Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça
Coordenadora do MPET/IFAM
Portaria Nº 307 de 26/02/2018 - GAB/DG/CMC/IFAM



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



Parintins, 02 de julho de 2020

Assinatura de Consentimento do Participante da Pesquisa
RG nº 1536479-8
CPF nº 660.868.252-20

Arleide Maia Pinheiro
Pesquisadora/Mestranda em Ensino Tecnológico

Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Contextualização da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHO FORMATIVO PELA ESCRITA DE SI e está sendo desenvolvida pela mestrando/pesquisadora ARLEIDE MAIA PINHEIRO, portadora do RG nº 674694-2 e do CPF nº 16149467287, de e-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br e telefone: (92) 9.88284005, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -PPGET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.ppget.cmc@ifam.edu.br. A pesquisa está sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO, portador(a) do RG nº 310.943 SSP MS e do CPF nº 41965680178, e-mail: nponciano@hotmail.com, telefone: (92) 9.9400-0311.

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação continuada como um movimento de profissionalização em uma tentativa de revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. Ainda mais, visa a uma reflexão crítica sobre a prática docente, pela (auto)biografia, de forma que o ato de me compreender contagie a outros profissionais na busca desse conhecimento interior. As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Dessa forma, os relatos das vivências podem possibilitar interpretações que deem sentido às subjetividades da pesquisadora e ao entendimento da formação que investigamos, além de contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professores, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes da pesquisa.

A pesquisa se justifica porque se faz mister estudar o formador em outras dimensões, como explicita Nóvoa (2002), na vida, na profissão e na escola e perceber as inter-relações que se constroem nos diversos espaços/tempos dos quais este faz parte, entendendo os espaços experienciais como construtores de saberes vividos, cuja relevância concorre para a formação.

Ser professor, segundo esse suporte, é um formar-se contínuo, um descobrir-se, um desvendar-se, um revelar-se, ter conhecimento de si. Dessa forma, pretendo engendrar as investigações com o intuito de conceber interpretações possíveis ao assunto em questão. Em busca dessa compreensão, empreendo essa caminhada investigativa pela história da minha vida, para que por ela seja possível compreender a formação de forma ampliada, apoiada pelo olhar do outro que sempre se faz presente nesse caminhar. Esse outro estará representado na pesquisa por três professores que aceitaram o desafio de biografar-se.

Informamos, com base nas diretrizes contidas no item V, da RESOLUÇÃO-CNS nº 466/2012, que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco" e que os *possíveis riscos*



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM**

resultantes de sua participação nesta pesquisa, os quais acreditamos serem mínimos em relação aos benefícios advindos dela, são de caráter psicológico e estão relacionados a incômodos, constrangimentos e desconfortos por conta dos assuntos abordados na metodologia empregada, a saber: O Ateliê Biográfico de Projeto descrito em um capítulo da pesquisa, informamos, ainda, que os encontros serão on-line, portanto não haverá deslocamento para a efetivação das atividades.

Salientamos *assegurar o ressarcimento* de gastos que por ventura ocorram a(o) senhor(a) em decorrência direta desta pesquisa por meio de depósito em sua conta corrente; ainda, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado diretamente pela pesquisa.

Os *benefícios previstos* nesta pesquisa para os participantes são a oportunidade de refletir sobre a prática docente, bem como encontrar os caminhos formadores para fins de valorização do si-mesmo, avaliar e ressignificar a prática pedagógica, e propor um projeto futuro na vida pessoal e profissional. Para tanto, ouviremos as narrativas das histórias de vida dos professores participantes, a partir da qual se fará a análise para o reconhecimento da autoformação em um tempo significativo de experiências, em que as vivências sejam entendidas como formadoras.

Frente ao exposto, *convidamos o(a) senhor(a)* a participar desta pesquisa por meio do dispositivo metodológico supracitado, o qual se realizará em seis encontros via google meet descritos no capítulo 4 desta investigação, como também sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que *sua participação no processo é voluntária* e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando/pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou dos endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados nesse documento.

Ressaltamos que esta pesquisa possui *parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*, com sede na Escola de Enfermagem de Manaus - EEM/UFAM, sito na Rua Terezina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 e e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, *declaro o meu consentimento em participar* dela, como *também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Parintins, 02 de julho de 2020.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

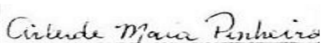


sito na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro - CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas,
Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.ppget.cmc.@ifam.edu.br.

Agradecemos antecipadamente.
Cordialmente,


Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador
E-mail: nponciano@hotmail.com
Fone: (92) 9.9400-0311

Recebido em: 01/02/2020


Arleide Maia Pinheiro
Mestranda em Ensino Tecnológico
E-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br



ASSINATURA DO PARTICIPANT



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Contextualização da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHO FORMATIVO PELA ESCRITA DE SI e está sendo desenvolvida pela mestrando/pesquisadora ARLEIDE MAIA PINHEIRO, portadora do RG nº 674694-2 e do CPF nº 16149467287, de e-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br e telefone: (92) 9.88284005, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -PPGET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.ppget.cmc@ifam.edu.br. A pesquisa está sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO, portador(a) do RG nº 310.943 SSP MS e do CPF nº 41965680178, e-mail: nponciano@hotmail.com, telefone: (92) 9.9400-0311.

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação continuada como um movimento de profissionalização em uma tentativa de revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. Ainda mais, visa a uma reflexão crítica sobre a prática docente, pela (auto)biografia, de forma que o ato de me compreender contagie a outros profissionais na busca desse conhecimento interior. As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Dessa forma, os relatos das vivências podem possibilitar interpretações que deem sentido às subjetividades da pesquisadora e ao entendimento da formação que investigamos, além de contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professores, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes da pesquisa.

A pesquisa se justifica porque se faz mister estudar o formador em outras dimensões, como explicita Nóvoa (2002), na vida, na profissão e na escola e perceber as inter-relações que se constroem nos diversos espaços/tempos dos quais este faz parte, entendendo os espaços experienciais como construtores de saberes vividos, cuja relevância concorre para a formação.

Ser professor, segundo esse suporte, é um formar-se contínuo, um descobrir-se, um desvendar-se, um revelar-se, ter conhecimento de si. Dessa forma, pretendo engendrar as investigações com o intuito de conceber interpretações possíveis ao assunto em questão. Em busca dessa compreensão, empreendo essa caminhada investigativa pela história da minha vida, para que por ela seja possível compreender a formação de forma ampliada, apoiada pelo olhar do outro que sempre se faz presente nesse caminhar. Esse outro estará representado na pesquisa por três professores que aceitaram o desafio de biografar-se.

Informamos, com base nas diretrizes contidas no item V, da RESOLUÇÃO-CNS nº 466/2012, que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco" e que os *possíveis riscos*



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM**

resultantes de sua participação nesta pesquisa, os quais acreditamos serem mínimos em relação aos benefícios advindos dela, são de caráter psicológico e estão relacionados a incômodos, constrangimentos e desconfortos por conta dos assuntos abordados na metodologia empregada, a saber: O Ateliê Biográfico de Projeto descrito em um capítulo da pesquisa, informamos, ainda, que os encontros serão on-line, portanto não haverá deslocamento para a efetivação das atividades.

Salientamos *assegurar o ressarcimento* de gastos que por ventura ocorram a(o) senhor(a) em decorrência direta desta pesquisa por meio de depósito em sua conta corrente; ainda, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado diretamente pela pesquisa.

Os *benefícios previstos* nesta pesquisa para os participantes são a oportunidade de refletir sobre a prática docente, bem como encontrar os caminhos formadores para fins de valorização do si-mesmo, avaliar e ressignificar a prática pedagógica, e propor um projeto futuro na vida pessoal e profissional. Para tanto, ouviremos as narrativas das histórias de vida dos professores participantes, a partir da qual se fará a análise para o reconhecimento da autoformação em um tempo significativo de experiências, em que as vivências sejam entendidas como formadoras.

Frete ao exposto, *convidamos o(a) senhor(a)* a participar desta pesquisa por meio do dispositivo metodológico supracitado, o qual se realizará em seis encontros via google meet descritos no capítulo 4 desta investigação, como também sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que *sua participação no processo é* voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando/pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou dos endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados nesse documento.

Ressaltamos que esta pesquisa possui *parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*, com sede na Escola de Enfermagem de Manaus - EEM/UFAM, sito na Rua Terezina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 e e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, *declaro o meu consentimento em participar* dela, como *também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Parintins, 02 de Julho de 2020



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



Francisca das Chagas Moraes

Francisca das Chagas Moraes
RG nº 1016213-5
CPF nº 416.310.562-04

Arleide Maia Pinheiro

Arleide Maia Pinheiro
Pesquisadora/Mestranda em Ensino Tecnológico

Nilton Paulo Ponciano
Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador

[Assinatura]

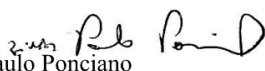


INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



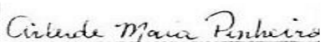
sito na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro - CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas,
Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.ppget.cmc.@ifam.edu.br.

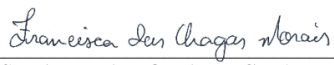
Agradecemos antecipadamente.
Cordialmente,


Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador
E-mail: nponciano@hotmail.com
Fone: (92) 9.9400-0311

Mestranda em Ensino Tecnológico

Recebido em: 02/07/2020


Arleide Maia Pinheiro
E-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br


ASSINATURA DO PARTICIPANTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Parintins (AM), 01 de julho de 2020.

Convidamos o (a) Sr.(a) **JOICE DE LIMA MELO** a participar da pesquisa intitulada provisoriamente (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHO FORMATIVO PELA ESCRITA DE SI realizada para compor a dissertação em desenvolvimento no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM, pela mestranda/pesquisadora ARLEIDE MAIA PINHEIRO, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO.

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação continuada como um movimento de profissionalização em uma tentativa de revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. Ainda mais, visa a uma reflexão crítica sobre a prática docente, pela (auto)biografia, de forma que o ato de me compreender contagie a outros profissionais na busca desse conhecimento interior. As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Dessa forma, os relatos das vivências podem possibilitar interpretações que deem sentido às subjetividades da pesquisadora e ao entendimento da formação que investigamos, além de contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professores, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes da pesquisa.

A pesquisa se justifica porque se faz mister estudar o formador em outras dimensões, como fala Nóvoa (2002), na vida, na profissão e na escola e perceber as inter-relações que se constroem nos diversos espaços/tempos dos quais este faz parte, entendendo os espaços experienciais como construtores de saberes vividos, cuja relevância concorre para a formação.

Ser professor, segundo esse suporte, é um formar-se contínuo, um descobrir-se, um desvendar-se, um revelar-se, ter conhecimento de si. Dessa forma, pretendo engendrar as investigações com o intuito de conceber interpretações possíveis ao assunto em questão. Em busca dessa compreensão, empreendo essa caminhada investigativa pela história da minha vida, para que por ela seja possível compreender a formação de forma ampliada, apoiada pelo olhar do outro que sempre se faz presente nesse caminhar. Esse outro estará representado na pesquisa por três professores que aceitaram o desafio de biografar-se.

Seus resultados contribuirão para a produção de conhecimentos técnico-científicos sobre a formação do professor ao longo da vida, envolvendo relatos individuais e sociais, acadêmicos e profissionais que reverberaram na formação docente.

Se o(a) senhor(a) participar da pesquisa e autorizar o uso das informações, elas poderão ser analisadas à luz do fenômeno que está sendo investigado e o trabalho poderá vir a ser publicado. É importante frisar que: sua identidade não será divulgada; o (a) senhor(a) não terá nenhuma despesa com esta pesquisa; poderá retirar o consentimento de sua participação a qualquer momento sem penalização; não obterá quaisquer recompensas com sua participação; os benefícios diretos estão relacionados à construção de uma proposta de formação continuada em que o tempo formador será observado e ressignificado pela escrita de si.

Para outras informações, é possível entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM por meio da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET,

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM
Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET
Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI - CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas
Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.ppget.cmc@ifam.edu.br



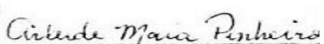
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



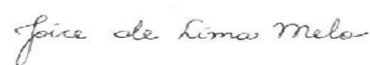
sito na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro - CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas,
Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.ppget.cmc.@ifam.edu.br.

Agradecemos antecipadamente.
Cordialmente,


Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador
E-mail: nponciano@hotmail.com
Fone: (92) 9.9400-0311


Arleide Maia Pinheiro
Mestranda em Ensino Tecnológico
E-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br

Recebido em: 02/07/2020



ASSINATURA DO PARTICIPANTE



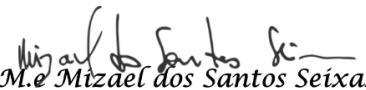
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CAMPUS PARINTINS
DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO-DEPEP.



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de pesquisa intitulado “PROCESSO AUTOFORMATIVO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, COMO EXERCÍCIO DO SI-MESMO, A PARTIR DE UM ATELIÊ BIOGRÁFICO”, de responsabilidade da Professora Arleide Maia Pinheiro, servidora lotada no Departamento de Ensino Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação deste *Campus*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET, da linha 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, sob a orientação do Pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO (IFAM), o qual terá o apoio desta Instituição.

Parintins, 22 de outubro de 2020.


M.º Mizael dos Santos Seixas
Chefe Depart. Ens., Pesq., Ext. e Pós-Graduação
Portaria Nº 180 – GR/DG/IFAM/06.02.2020
Campus Parintins



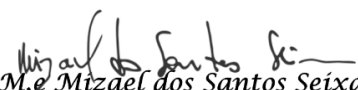
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
CAMPUS PARINTINS
DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO-DEPEP.



DECLARAÇÃO NÃO UTILIZAÇÃO DA INFRAESTRUTURA

Declaramos para os devidos fins que a mestrande ARLEIDE MAIA PINHEIRO, servidora lotada no Departamento de Ensino Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação deste *Campus*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET, da linha 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, sob a orientação do Pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO (IFAM), autora da pesquisa intitulada “PROCESSO AUTOFORMATIVO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, COMO EXERCÍCIO DO SI-MESMO, A PARTIR DE UM ATELIÊ BIOGRÁFICO” não fará uso da infraestrutura deste *campus* em virtude de estarmos obedecendo às normas restritivas impostas pela pandemia.

Parintins, 22 de outubro de 2020.


M.º Mizael dos Santos Seixas
Chefe Depart. Ens., Pesq., Ext. e Pós-Graduação
Portaria Nº 180 – GR/DG/IFAM/06.02.2020
Campus Parintins