

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELZANIR DOS SANTOS

**PROFESSORES-ESTUDANTES E SUAS TRAJETÓRIAS: A
CONSTRUÇÃO DE SI COMO SUJEITOS DA FORMAÇÃO**

Fortaleza – CE
2010

ELZANIR DOS SANTOS

**PROFESSORES-ESTUDANTES E SUAS TRAJETÓRIAS: A
CONSTRUÇÃO DE SI COMO SUJEITOS DA FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ângela T. de Souza.

Fortaleza – CE
2010

ELZANIR DOS SANTOS

PROFESSORES-ESTUDANTES E SUAS TRAJETÓRIAS: A CONSTRUÇÃO
DE SI COMO SUJEITOS DA FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFC, área de concentração Educação, Currículo e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Trabalho apresentado em 09 de agosto de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ângela Terezinha de Souza
Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda
Examinadora (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Lório Dias
Examinadora (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Lucena Lima
Examinadora (UECE)

Prof.^a Dr.^a Marina Dias Cavalcanti
Examinadora (UECE)

A todos os que, de formas diversas, estiveram comigo neste percurso autoformativo e de reescrita de mim.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Ângela Terezinha de Souza, minha orientadora, que aceitou me acompanhar neste percurso e cuja valiosa orientação pautou-se na confiança e incentivo para que eu pudesse me constituir como sujeito dos meus processos formativos.

Aos professores/as da Faculdade de Educação/UFC, mestres que me proporcionaram a compreensão de que “sabe-se somente quando se sabe pouco”.

Ao grupo de pesquisa Saber e Prática Social do Educador, o qual me possibilitou inúmeras experiências formadoras.

Ao grupo de estudo “anoitecendo com Bourdieu” que, pelos momentos agradáveis e ricos debates, possibilitou desvincular o conhecimento do sofrimento.

Ao professor doutor Rui Canário/UL e à professora doutora Conceição Passeggi/UFRN, pelos horizontes teóricos que me auxiliaram na composição dos resultados deste trabalho.

Aos meus amigos, que souberam estar presentes no cuidado, na escuta e no diálogo, suavizando os momentos em que o desânimo teimava em se fazer presente.

Aos sujeitos e agentes da pesquisa, pela disponibilidade e responsabilidade com que se engajaram no trabalho com a pesquisa (auto) biográfica.

À Universidade Federal de Campina Grande, que me permitiu a dedicação em tempo integral ao trabalho de pesquisa.

À CAPES, pela possibilidade de inserção acadêmica e cultural em outro país, a qual se constituiu uma riquíssima experiência.

Sim, sou eu mesmo,
tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui,
Tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis,
Tudo isso me forma...
Fernando Pessoa, 1998.

RESUMO

O objetivo central desta investigação foi analisar a constituição de professores-estudantes como sujeitos da sua formação, em face dos processos formativos delineados ao longo de suas vidas. Os objetivos específicos foram: identificar as experiências formadoras que marcam as trajetórias formativas de professores-estudantes, seus conteúdos e contextos formativos; descrever as relações entre autoformação, heteroformação e ecoformação, evidenciando os contextos de autoformação; mapear os projetos de professores-estudantes, explicitando como eles se implicam em tais projetos, mediante das posições existenciais que assumem. Assim, buscou-se amparo teórico na Sociologia da Ação, que tem como preocupação dar visibilidade ao ator social em detrimento das estruturas sociais. Na Formação de Adultos e na abordagem (Auto) biográfica, as quais têm como foco central o modo como os adultos aprendem e se autonomizam em face aos seus processos formativos. Os procedimentos teórico-metodológicos foram, no primeiro momento, a abordagem (auto) biográfica, desenvolvida na forma do dispositivo “ateliê (auto) biográfico”. Este se constituiu de nove encontros, junto a um grupo de quatro estudantes-professores. No segundo momento, procedeu-se à realização de entrevistas de explicitação individuais, tendo em vista a complementação de informações contidas nos textos narrativos. A pesquisa apontou que as experiências marcantes se constituem de conteúdos e em contextos diversos. Os processos de autoformação se desenvolvem ao longo de todo o processo formativo, em diferentes esferas da vida, e tornam-se mais elaborados na medida em que a vida adulta se aproxima. A elaboração e realização dos projetos ocorrem predominantemente por meio da posição existencial de “intencionalidade”, a qual traduz uma vontade insistente de confrontar-se a tudo o que dificulta a realização do projeto de si. Assim, concluiu-se que a constituição das professoras-estudantes como sujeitos da sua formação é um processo não linear que se desenvolve ao longo de toda a vida, mas que assume maior grau de complexidade na medida em que elas são capazes de tomar decisões, de formular intencionalidades explícitas, orientar e fazer intervenções em seus processos formadores.

Palavras-chave: Professores-Estudantes. Sujeito da formação. Experiência formadora. Autoformação. Projetos.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche était d'analyser la construction d'enseignants-élèves en tant que sujets de leur formation dans le traitement des processus de formation décrite sur leur vie. Les objectifs spécifiques étaient les suivants: identifier les expériences formatrices qui marquent les trajectoires de formation des futurs enseignants, son contenu et des contextes de formation; décrire la relation entre l'auto-formation, et heteroformação ecoformação, montrant les contextes de soi, des projets de cartographie des futurs enseignants, en expliquant comment ils participer à de tels projets à travers les positions existentielles qu'ils prennent. J'ai donc cherché refuge en sociologie théorique de l'action qui a pour souci de donner une visibilité à l'acteur social plutôt que les structures sociales. Dans l'éducation des adultes et l'approche (auto) biographique, qui ont pour cibler les adultes façon d'apprendre et de donner plus de leurs processus. Les procédures théoriques et méthodologiques ont été, d'abord, un thème intitulé «Approche biographique» élaboré sous la forme de l'appareil "atelier (auto) biographie". Il s'agissait de neuf séances, avec un groupe de quatre élèves-maîtres. Dans la deuxième étape, nous avons procédé à des "entretiens mots" personne en vue de compléter les informations contenues dans les textes narratifs. Le sondage révèle que les expériences remarquables sont constitués de contenus et des contextes. Le processus d'auto sont développés tout au long du processus de formation, dans les différentes sphères de la vie, et deviennent plus sophistiqués dans la mesure où les approches à l'âge adulte. Le développement et la réalisation des projets se fait principalement par la position existentielle de l'intentionnalité, qui se traduit par un désir insistant pour affronter tout ce qui entrave la réalisation du projet lui-même. Ainsi, nous concluons que la construction de l'élève-enseignants en tant qu'agents de leur formation est un processus non linéaire qui se développe tout au long de la vie, mais qui suppose un degré élevé de complexité en ce sens qu'ils sont capables de prendre des décisions, de formuler des intentions explicites, directs et agir dans leur processus de formation.

Mots-clés: Étudiants-enseignants. Sujet de la formation. L'expérience formative, Auto-formation. Projets.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O estudo proposto e as aproximações ao tema.....	10
1.2 Apresentação e contextualização do problema.....	16
1.3 O percurso teórico-metodológico: as escolhas e alguns pressupostos.....	19
1.3.1 As fases da pesquisa.....	23
1.3.1.1 A construção das narrativas no ateliê autobiográfico.....	23
1.3.1.2 A explicitação das narrativas.....	27
2 DA CONSTITUIÇÃO HUMANA AO SUJEITO DA FORMAÇÃO	32
2.1 Da constituição humana face às relações sociais.....	33
2.2 Ambigüidades do contexto atual e construção do sujeito: possibilidades e limites	38
2.2.1 Contexto Educacional: concepções de autonomia explícitas/implícitas às políticas educacionais e práticas de formação docente.....	44
2.2.1.1 A autonomia docente “atribuída” pelas políticas educacionais.....	44
2.2.1.2 A autonomia subjacente às concepções e práticas de formação docente.....	48
2.3 Da noção de sujeito	62
2.3.1 Constituição do sujeito e autonomia.....	69
2.3.2 Constituição do sujeito e projetos.....	71
2.3.2.1 Projeto e posições existenciais.....	76
2.4 A formação do sujeito adulto: aproximações conceituais.....	76
2.4.1 O conceito de formação: ambigüidades e perspectivas.....	77
2.4.2 A formação dos adultos: o lugar da educação informal e da experiência.....	84
3 A CONSTRUÇÃO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES COMO SUJEITOS DA SUA FORMAÇÃO	91
3.1 HELENA: “Eu não sou uma pessoa fraca, eu sou uma guerreira”.....	93
3.1.1 A trajetória.....	93
3.1.2 As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos	95
3.1.3 A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação.....	107

3.1.3.1 A narrativa e a autoformação.....	110
3.1.4 Os projetos: as intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação.....	111
3.1.4.1 As posições existenciais.....	116
Helena e a construção de si como sujeito da sua formação: uma síntese provisória.....	117
3.2. PANDORA: “Fui morrendo de medo, mas fui”.....	119
3.2.1 A trajetória.....	119
3.2.2 As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos	121
3.2.3 A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação.....	129
3.2.3.1 A narrativa e a autoformação.....	135
3.2.4 Os projetos: as intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação.....	137
3.2.4.1 As posições existenciais.....	145
Pandora e a construção de si como sujeito da sua formação: uma síntese provisória.....	146
3.3 DANDARA: “Eu (não) quero....”.....	148
3.3.1. A trajetória.....	148
3.3.2. As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos	150
3.3.3 A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação.....	156
3.3.3.1 A narrativa e a autoformação.....	162
3.3.4 Os projetos: as intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação.....	163
3.3.4.1. As posições existenciais.....	168
Dandara e a construção de si como sujeito da sua formação: uma síntese provisória.....	168
4 FIOS QUE UNEM AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS- ESTUDANTES: a título de considerações finais.....	171
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	192

1 INTRODUÇÃO

O objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento é autoconhecimento.
Santos, 2006.

1.1 O estudo proposto e as aproximações ao tema

A temática da presente pesquisa é a formação docente e teve como objetivo central analisar os processos de constituição dos estudantes-professores como sujeitos da sua formação, em face dos processos formativos delineados ao longo de suas vidas.

O interesse pelo tema dos processos formadores docentes e as indagações que compõem esta proposta de investigação têm como uma das suas origens a elaboração da minha dissertação de Mestrado, quando tive a oportunidade de aprofundar estudos sobre a categoria “identidade profissional”, tendo como um dos elementos de análise a formação e sua relação com a identidade docente. E, assim, deu-se início à constituição do meu interesse pelo enfoque da subjetividade docente. Outra origem do meu interesse resultou da minha atuação como professora de cursos de formação docente, articulada ao aprofundamento teórico, durante o curso de Doutorado, acerca das categorias “formação humana”, “formação docente” e da abordagem teórico-metodológica centrada nas “narrativas (auto) biográficas”.

A atuação como professora de cursos especiais de formação docente (cursos de três anos e meio; que se realizavam nos finais de semana), em 2001, em Crateús/Ceará, e posteriormente, o ingresso como docente do quadro efetivo do Departamento de Educação do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande¹, *campus* de

¹ Esta Universidade foi criada em 2002 e constituiu-se dos *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, antes vinculados à UFPB. Ela firmou, desde 1998, o Convênio PEC/RP (Programa Especial de Capacitação – Rede Pública), o qual se constitui de uma parceria com diversos municípios paraibanos para a formação de professores que ainda não têm curso superior. A forma de operacionalizá-la ficou a critério de cada *campus*. O CFP optou por realizá-la, inserindo os docentes na estrutura dos cursos

Cajazeiras, possibilitaram-me, experimentar situações que originaram algumas reflexões.

Uma delas diz respeito a um contexto em que parte dos professores aparentava certo desinteresse em relação a conteúdos e atividades das disciplinas e argumentavam constantemente que estavam realizando o curso exclusivamente para atender a uma exigência imposta pelas políticas educacionais. De início, isso me deixava desconfortável por duas razões. Por um lado, a conclusão de que se estavam “apenas cumprindo a lei”, o curso não tinha muito sentido para eles, daí o pouco engajamento. Isso me conduzia a refletir sobre o sentido da minha prática, do meu fazer pedagógico. Por outro, a responsabilidade com a qual nós, formadores de professores, nos defrontamos de formar docentes com vistas à superação da denominada “má qualidade do ensino”.

Muitos dos colegas de trabalho partilhavam do incômodo e aderiam ao discurso dos estudantes-professores de que o objetivo central que orientava sua inserção naquele espaço-tempo de formação era o cumprimento da lei. Sob essa ótica, concebíamos parte daqueles formandos ora como “vítimas” do poder dos governantes ora como “meros executores” dos projetos oficiais de formação, a quem não cabia outra saída a não ser se conformar às orientações da política educacional de formação docente. Com a observação informal de um conjunto mais alargado daqueles sujeitos, no entanto, comecei a questionar esta “vitimização”, na medida em que ela não se adequava à diversidade de condutas e posicionamentos teórico-práticas dos estudantes-professores.

Muitos deles evidenciavam certa ambiguidade de sentimentos e posições. Reclamavam constantemente das condições (dificuldades financeiras, dificuldades de deslocamento etc.²) a que se submetiam para formar-se, da distância entre o que era ensinado no curso (Pedagogia e

regulares que já existiam (História, Geografia, Ciências, Letras e Pedagogia), por meio de um vestibular diferenciado, ocupando 60% das vagas ofertadas. Atualmente, este centro atende a aproximadamente 2.000 alunos.

² Em uma pesquisa intitulada “Trabalho Docente: Representações sociais de estudantes - PEC-RP do Curso de Pedagogia” (FERNANDES e Outros, 2007) foi possível acessar informações sobre as condições de formação dos sujeitos investigados. Constatou-se, por exemplo, que o tempo de deslocamento até o local do curso é de uma a três horas para 44% dos estudantes/professores e de três a cinco horas para 21% deles. Isto evidencia que parte significativa do tempo destes sujeitos é gasto em deslocamento. Alguns conjugam vários transportes neste percurso diário, parte deles em condições bastante precárias.

Licenciaturas) e a realidade da sala de aula. Ao mesmo tempo, demonstravam satisfação, entre outros aspectos, por disporem da oportunidade de terem acesso a um curso de formação em nível superior e criavam estratégias visando a superar as dificuldades que se impunham à sua permanência e consequente conclusão do curso.

Este enfrentamento de um panorama desfavorável, em diversos aspectos, se traduziu na pressuposição de que, apesar de se afirmarem “subordinados” à legislação, os formandos não aceitavam o “destino” que lhes era imposto constantemente; ou seja, não se conformam a um contexto paradoxal que, se por um lado, exigia que os professores melhorassem sua qualificação/formação, por outro não contribuía de forma adequada para a superação das dificuldades que cercam o acesso ao conhecimento. Apesar disto, eles resistiam a tal “destino” e buscavam assumir sua autoria na elaboração do projeto de si, na sua construção como sujeitos.

Constatai, ainda, que aqueles estudantes-professores exercem sua condição de sujeito - e não apenas de subordinação às prescrições formativas - nas dimensões objetivas e subjetivas. Isto é, além dos enfrentamentos das dificuldades materiais que se impõem aos seus empreendimentos formativos, existem formas subjetivas de manifestação da sua condição de ator. Tais indícios emergem quando (re) criam significados e selecionam os conteúdos que importa aprender. Assim, por exemplo, muitas das aprendizagens consideradas importantes pelos formandos repousam mais nas posições assumidas pelos seus professores do que nos conteúdos das disciplinas. Um depoimento de um estudante-professor é exemplar: “tem professor que eleva a autoestima da gente”[...] ³.

Desde então é pertinente considerar que se, de um lado, não podemos negar que os estudantes-professores são transformados pelas aprendizagens adquiridas nos cursos de formação, por outro, o que aprendem nem sempre, está previsto nos projetos de tais cursos; ou seja, o que é aprendido traduz, muitas vezes, a dimensão subjetiva que perpassa os processos formadores, o que, por sua vez, traduz que o formando atua nestes processos, ressignificando conteúdos e intencionalidades.

³ Estes dados foram explicitados por ocasião da pesquisa referida na nota 10.

Este aspecto foi confirmado nas avaliações feitas por alguns estudantes/professores, relacionadas às contribuições das disciplinas para sua vida pessoal e profissional. São ressaltados como aspectos positivos como a socialização com colegas e posições, de ordem relacional e metodológica, assumidas por determinados professores.

Em síntese, as situações até então destacadas chamam atenção para o fato de que, mesmo havendo insatisfações e queixas em relação aos cursos, os docentes parecem resignificá-los, atribuindo-lhes sentidos e intencionalidades próprias, ajustando os projetos formativos institucionais aos próprios projetos formativos. Este aspecto da subjetividade e implicação dos formandos é ainda pouco conhecido nos cursos de formação docente, apesar dos esforços empreendidos no início dos semestres letivos, por parte dos formadores de professores, para ter acesso ao universo das expectativas e intencionalidades dos estudantes. Infelizmente, os efeitos destas práticas bem-intencionadas, isto é das “sondagens” e “diagnósticos”, na maioria das vezes, acabam se diluindo em face da exigência de cumprir requisitos próprios à cultura institucional, a qual se norteia predominantemente pela lógica da homogeneização e não da individualização.

As reflexões que emergiram da minha experiência profissional foram aprofundadas, corroboradas e reelaboradas mediante minha incursão nos estudos sobre a abordagem (auto) biográfica, a qual se inscreve na temática mais geral da Formação de Adultos e que tem como questão central de investigação o entendimento acerca de como os adultos aprendem. Um de seus pilares é o pressuposto de que a formação acontece em vários espaços e tempos, não se restringindo ao espaço/tempo escolar. Outro pressuposto fundamental diz respeito à defesa de que o formando deve ocupar o centro dos seus processos formadores e que a formação deve considerar o ponto de vista daquele que aprende.

Portanto, o formando é considerado sujeito da formação porque é capaz de se apropriar de tal processo, atribuindo sentidos, reelaborando experiências, estratégias e saberes (DUBET 1994; JOSSO, 2004). Nesta perspectiva, o conceito de “autoformação” é central, sendo concebido como o poder que cada um pode assumir de tomar nas próprias mãos as rédeas da sua formação, ainda que pela mediação de outrem (PINEAU, 1988). A

autoformação vincula-se ao papel que os aprendentes⁴ desenvolvem em seus processos formativos, articulado às influências dos outros (heteroformação) e do meio físico-cultural (ecoformação).

Este referencial iluminou meu olhar sobre minha experiência no trabalho com “esboço de memoriais” elaborados pelos estudantes-professores na disciplina Didática, com o intuito de que eles narrassem suas trajetórias de aproximação à docência. Neste trabalho chamava minha atenção, alguns depoimentos nos quais apareciam as diversas influências (diretas ou indiretas) - seja de pessoas, de grupos - nas escolhas, buscas e permanência na formação em nível superior. Tais aspectos anunciavam que as “escolhas” que fazemos são marcadas por negociações entre nossos desejos singulares e os determinantes sociais, sejam estes representados por pessoas, espaços, tempos ou situações (JOSSO, 2004).

A noção de “experiência formadora” é outro conceito-chave nesta abordagem, sendo compreendida como os momentos ou situações que marcam uma trajetória de vida, acarretando, para o sujeito em formação, transformações em termos de valores, atitudes e concepções.

Nesta abordagem, as histórias de vida são tomadas como um dispositivo de pesquisa-formação, na medida em que aquele que narra sua história se inscreve numa busca pelo autoconhecimento, tomando consciência das suas escolhas, das suas ancoragens, dos seus referenciais, de aprendizagens desenvolvidas (Idem), entre outros aspetos. Deste modo, um dos enfoques que norteia o trabalho com as narrativas autobiográficas é o seu uso na explicitação de projetos, sejam eles pessoais, familiares, profissionais ou formativos. Essa perspectiva auxilia na explicitação de projetos de vida que os adultos esboçam, de maneira relativamente intencional (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Outra noção considerada pertinente ao estudo foi o conceito de projeto como “antecipação” (BOUTINET, 2002) de um futuro cada vez mais incerto, traduzindo uma vontade de agir, uma autonomia relativa, uma autodeterminação do indivíduo que não é fruto exclusivamente das determinações sociais, mas também ator e autor da sua vida (JOSSO, 2006). A este respeito, é importante destacar o conceito de “posições existenciais”, as

⁴ O termo aprendente traduz a ênfase no ponto de vista de quem aprende e no seu processo de aprendizagem (JOSSO, 2004, p.19).

quais “permitem compreender a forma como cada um concilia as suas motivações, as necessidades e seus desejos com os constrangimentos sociais e as formas socioculturais à nossa disposição”. Tal conceito ajuda na compreensão das implicações dos diferentes sujeitos na materialização dos projetos que delineiam para si (JOSSO, 2004, p.251). Estas posições podem ser de “expectativa” (desejar sem fazer nada), “refúgio” (remeter-se a), “desprendimento” (desejar sem apego) e “intencionalidade” (desafio), não sendo excludentes, mas alternando-se e/ou conjugando-se. Estas posições aparecem nas narrativas de vida e traduzem formas de estar no mundo e, por consequência, os processos de autonomização/conformação às imposições sociais.

Esse conjunto de reflexões instigou-me a desenvolver uma investigação para melhor compreender esses processos de subjetivação, isto é, o “tornar-se sujeito” (TOURAINÉ, 2005) no desenvolvimento dos processos formadores entre estudantes que atuam ou pretendem atuar como professores. A escolha destes sujeitos se justificou porque, além da ação pedagógica ser dirigido a eles, tais sujeitos, por sua vez, têm responsabilidades com outros formandos. Desse modo, parto da compreensão de que sua conduta, o modo como se posicionam em sua formação tem implicações sobre formação daqueles. A preocupação de fundo é, portanto, com a condição de formando, aprofundando o olhar sobre as singularidades e posicionamentos que ele assume na autoria de seus processos formativos, os quais se realizam em diferentes espaços e tempos de formação.

Assim a questão central de investigação é: como professores-estudantes constroem a si como sujeitos da sua formação? Esta desdobra-se nas seguintes questões secundárias: quais são as experiências formadoras que marcam a trajetória dos professoras-estudantes? Como nelas se manifestam os processos de autoformação? Quais são os projetos formativos dos sujeitos investigados? Como eles se implicam em tais projetos, tendo em vista as posições existenciais que assumem na invenção de si?

1.2 Apresentação e contextualização do problema

Os docentes são herdeiros das expectativas que fizeram parte da criação da escola, ou seja, elevar, esclarecer, iluminar, civilizar, aperfeiçoar o homem pela razão (BOTO, 2003). A estes profissionais, portanto, são tributadas, em última instância, a tarefa de serem os grandes artífices das mudanças sociais.

A história das reformas em nosso País traduz tais expectativas, na medida em que, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função do Estado, a formação dos docentes que iriam atuar nas escolas passou a se constituir assunto de políticas sociais⁵.

Nesta perspectiva, a importância do professor para a melhoria do ensino, mediante sua formação, mesmo não constituindo novidade, ocupa nova centralidade nos discursos de acadêmicos, governantes e representantes de movimentos docentes, em face da ocorrência de mudanças de ordens diversas. Entre elas destaca-se a ampliação do processo de globalização, a ressignificação do papel e da organização do Estado na execução de políticas sociais, a intensificação da influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais (VIEIRA, 2002), a permeabilização, cada vez mais intensa, do setor educacional à lógica capitalista, a consolidação da sociedade do conhecimento, o incremento das novas tecnologias da educação entre outras. Inscreve-se, portanto, um consenso de que a escola não pode ficar à margem de tais mudanças.

Partindo desta compreensão, o Poder Público, como principal protagonista das políticas educacionais, tem implementado inúmeras reformas no ensino, incluindo uma série de medidas legais relativas à formação docente, a qual é concebida como principal responsável pela melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, a LDB/96 (Art. 62) definiu o nível superior como formação mínima para o ingresso no Magistério da Educação Básica⁶.

⁵ Ver: Cury, 2003; Damis, 2002.

⁶ A primeira versão da lei estabelecia como ano-limite para que todos os professores obtivessem o diploma de graduação no Magistério o ano de 2007.

A oferta de cursos de formação inicial e contínua para professores se multiplica, mas os índices de avaliação do ensino ainda não são considerados animadores, nem pelos órgãos governamentais, nem pela sociedade brasileira. Desse modo, o foco agora se ampliou para a melhoria da qualidade dos cursos. As agências formadoras implementam inúmeras reformulações de ordem curricular, seja nos objetivos e conteúdos teóricos e/ou práticos, seja na carga horária dos cursos, etc.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos pelos governos no campo da formação de professores, as denúncias sobre “má qualidade” do ensino persistem e uma das explicações para isto recai, por sua vez, sobre uma suposta má qualidade da formação docente, reforçando-se, desse modo, o vínculo direto entre formação docente e melhoria da qualidade do ensino. No entanto, alguns estudos acadêmicos⁷ indicam que essa linearidade deve ser questionada uma vez que não é exclusivamente a formação que irá garantir práticas docentes de qualidade. Tais estudos comprovam, por exemplo, que embora professores com formação inicial demonstrem, em seus discursos, conhecer o que é o “bom” ensino, ou seja, àquele referendado academicamente, há poucas evidências de que este saber tenha tradução significativa nas suas práticas, pois eles reproduzem muitas posturas e ações que são objeto de crítica no campo do ensino.

Daí a indagação perturbadora que se impõe é: por que isto acontece? Por que mesmo havendo inúmeros investimentos, seja de ordem qualitativa, seja de ordem quantitativa, os efeitos destes têm uma expressão tênue nas práticas docentes e, conseqüentemente na melhoria na qualidade do ensino?

⁷ Entre tais investigações, a dissertação de Mestrado intitulada “As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor” (SALES, 2007). Constatou-se, entre outros aspectos, que os professores, em sua maioria, embora enunciem discursos que ora se adequam a um dever-ser, validados pela academia, relativos à concepção de infância, de ensino na educação infantil etc., ora vinculam-se a práticas e concepções ditas “tradicionais”, as quais se supõe, deveriam ter sido superadas, uma vez que todas as professoras investigadas têm formação inicial e cursaram disciplinas relativas à Educação Infantil. Além deste, outros estudos demonstram que este desencontro entre discurso e prática é frequente. Entre eles, está minha pesquisa de Mestrado, que objetivou compreender as implicações da inserção das novas tecnologias sobre a identidade profissional docente (SANTOS, 2001). Constatei que os professores eram bastante favoráveis ao uso do computador nas aulas, mas suas práticas não correspondiam a tal discurso; e o estudo realizado por Andrade (2004), no qual a autora investigou sobre o letramento de professores em cursos de formação inicial. Uma de suas constatações é de que os professores enunciam discursos validados pela academia, quanto ao “bom” ensino de Língua Portuguesa, mas não materializam em sua prática aquilo que elas dizem saber sobre o mesmo.

Tais questões são constituintes dos dilemas complexos que norteiam os debates do campo educacional, e suas respostas são igualmente complexas, exigindo que seja levada em conta uma multiplicidade de fatores.

Reconhecendo tal complexidade esta investigação, longe de pretensões ambiciosas, objetivou focar um dos aspectos que balizam tais debates. Assim, delimito como objeto de estudo os processos formadores docentes, enfocando o modo como os estudantes-professores constroem a si como sujeitos da sua formação. Tal enfoque parte de alguns pressupostos. Um deles é o de que a formação não acontece predominantemente em tempos e espaços da educação formal, mas se dá igualmente no trabalho, nas relações sociais e na vida, configurando-se ao longo de uma trajetória de vida. Além disso, incluem-se neste processo dimensões objetivas e subjetivas. Daí a necessária problematização da linearidade entre formação institucional (inicial ou continuada) docente e a melhoria da qualidade do ensino.

Outro pressuposto pauta-se na ideia de que o formando não é somente objeto de formação, mas ele atua em seus processos formadores, elaborando e negociando sentidos para sua formação, delineando intencionalidades, realizando adequações entre seus projetos e os projetos de formação institucionais, criando estratégias, construindo sua autonomia em relação à normatividade social. Assim, compreendo que o ponto de vista dos formandos e sua subjetividade devem ter sua importância ampliada nos cursos de formação docente, em face da influência que exercem naquilo que vai ser aprendido, no que será considerado importante, no que irá formar de fato.

A relevância desta pesquisa é atribuída à possibilidade de aprofundar a reflexão sobre uma concepção de formação docente pautada numa dupla perspectiva. Uma dimensão ampla, a qual considera todas as dimensões constitutivas do sujeito, contrapondo-se à lógica de formação, ancorada, predominantemente, na racionalidade técnica que percebe os professores exclusivamente como profissionais que irão ser objetos e não sujeitos de formação. Noutra perspectiva, complementar à anterior, os docentes são considerados como os principais responsáveis pela sua formação. Portanto, o pano de fundo das reflexões é a reafirmação da necessidade de posicionar os docentes no centro dos seus processos formadores. Além disso, as análises sobre o papel ativo que os estudantes-professores exercem sobre sua

formação podem contribuir para o aprofundamento dos debates em torno da criação de espaços em que os processos de autoformação docente sejam potencializados.

Desde então o objetivo geral desta pesquisa constitui-se da análise dos processos de constituição dos estudantes-professores como sujeitos dos seus processos formadores desenvolvidos ao longo da vida. Para tanto, os objetivos específicos são: identificar as experiências formadoras que marcam as trajetórias formativas de estudantes-professores, assim como seus conteúdos e contextos formativos; descrever as relações entre autoformação, heteroformação e ecoformação, evidenciando os contextos de autoformação; mapear os projetos de estudantes-professores; e explicitar como eles se implicam em tais projetos, através das posições existenciais que assumem na tessitura desses projetos.

Com base em tais objetivos, apresento a seguir o caminho teórico-metodológico que norteou a coleta das informações.

1.3 O percurso teórico-metodológico: as escolhas e alguns pressupostos

O estudo realizado se insere no campo da abordagem (auto) biográfica⁸, assumindo-a como instrumento de coleta de informações e, igualmente, sua dimensão de pesquisa-formação. Neste campo, existem variações quanto à relação que o pesquisador desenvolve com os sujeitos da investigação e com o material colhido. Assim, nesta investigação, a orientação adotada vinculou-se ao “modelo interativo ou dialógico”, o qual permite trabalhar a “relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido, (pois este) não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores”. (PINEAU, 2006, p.341).

No que diz respeito ao procedimento, a opção adotada pode ser denominada “história de vida em grupo”, a qual se caracteriza por realizar-se

⁸ O termo “auto”, entre parênteses é utilizado para traduzir as diferenças terminológicas que existem no campo e as quais se referem aos meios e objetivos. Elas são relativas, igualmente, “ao lugar que o profissional do sentido (pesquisadores-formadores) pode ocupar em relação à utilização da abordagem”. (PINEAU, 2006, p.341).

em situações de formação, nas quais “diferentes pessoas narram e escutam suas histórias de vida, no grupo e essas narrativas dão lugar a escritas individuais ou coletivas. (PINEAU E LE GRAND, 2007, p. 33).

Inúmeras foram as razões para justificar esta escolha pela abordagem (auto) biográfica, entre elas destacam-se a possibilidade de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. (NÓVOA, 1995, p.18).

Alguns pressupostos balizam esta corrente metodológica, a qual objetiva inscrever-se como um paradigma de formação (JOSSO, 1988; 2004). Entre eles está a possibilidade de uma tomada de consciência, inscrevendo na narrativa (auto) biográfica um “objetivo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é através dela 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). Nesta perspectiva, é possível estabelecer um nexos entre as vivências pessoais e os contextos, entre a história pessoal e a história social, através de uma compreensão retrospectiva da vida. Isto porque cada pessoa totaliza o social e, ao mesmo tempo, há sempre elementos do social no individual. Portanto, a corrente (auto) biográfica se apresenta como susceptível de fornecer uma interpretação do real social, preservando, no entanto, a especificidade de cada pessoa. Sua fecundidade se dá, portanto, na medida em que repõe o indivíduo no seu vivido eventual e ilumina a parte humana e singular da globalidade do social (POIRIER, 1995, p.150).

Seu uso volta-se principalmente aos adultos. Assim, outro pressuposto se assenta na idéia de que o sujeito adulto se forma enquanto elabora e compreende os sentidos da sua vida, por meio das narrativas biográficas. Acredita-se, portanto, que ao compreender suas aquisições em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções é possível, a este sujeito ampliar seu repertório de saberes, assim como também ressignificá-lo e utilizá-lo em situações novas.

Dentre os fundamentos conceituais que sustentam a abordagem está a “teoria tripolar da formação” (PINEAU, 1988), a qual entende que a formação se desenvolve em face da articulação entre autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (Idem, p.65-67).

Assim, é ela que institui a distinção deste paradigma de formação, em relação ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformação. Nesta óptica, os adultos tomam nas mãos a responsabilidade e a autoria na condução de sua formação. A autoformação resulta num processo de autonomização dos protagonistas da formação, ou seja, daqueles que assumem nas mãos o poder da sua formação.

No trabalho com as narrativas (auto) biográficas os processos são desencadeados pela reflexão sobre as experiências formadoras que constituem as trajetórias de vida. Com base em tais experiências tenta-se apreender os denominados “momentos-charneira”,

designados como tal porque (através desses momentos ou experiências) o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades”. (JOSSO, 1988, p.44).

Eles marcam as trajetórias de vida na medida em que se constituem como um “divisor de águas”, “um antes e um depois”.

Este conceito ancora-se na noção de que nem toda experiência é formadora, pois a formação só pode ser entendida como tal se implicar o sujeito na reflexão acerca do que se passou, sobre o que foi sentido e percebido. Nesta perspectiva, para elaborar sua narrativa os sujeitos devem responder a algumas perguntas, entre elas: “Como e por que tenho as idéias que tenho hoje?” “O que foi formativo para mim, até aqui?”

Compreende-se, no entanto, que tal processo de reflexão e formação não é adquirido espontaneamente, daí a necessidade de que ela seja favorecida por intermédio do acompanhamento destes sujeitos, em sua atividade reflexiva. As trocas intersubjetivas são cruciais no trabalho de elaboração das narrativas, pois é através delas que se constrói um espaço de confrontação dos pontos de vista, o qual caracteriza uma situação propícia para tirar partido de uma experiência, contribuindo para seu caráter formativo (WARSCHAUER, 2001, p.136).

A pesquisa (auto) biográfica tem emprego considerável na formação de professores, porque se acredita ser inadmissível que alguém possa dedicar-se à formação dos outros, sem antes se dedicar a uma reflexão profunda sobre o próprio processo de formação; não se pode compreender os processos

formativos do outro, sem antes compreender o seu. Portanto, é a “compreensão no seu sentido mais profundo – compreensão dos saberes e dos processos, compreensão dos outros e de si, compreensão das vivências pessoais e dos contextos institucionais –, que caracteriza a profissão de formador”. (NÓVOA,1988, p.127).

Além disso, é importante salientar alguns princípios que norteiam a proposta de trabalho com as autobiografias: mais importante do que pensar em formar o adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma; a formação pertence, de fato, a quem se forma; a formação faz-se na “produção”, e não no “consumo”, do saber. (Idem, p.128/129).

As narrativas autobiográficas constituem, portanto, um dos meios para que a formação aconteça, pois é na escrita de si que o sujeito constitui sua história de vida, ao dar-lhe sentido, construindo, portanto, a si mesmo pela versão que considera mais pertinente ser contada.

Neste estudo as narrativas (auto) biográficas foram utilizadas, preponderantemente como fonte de informações para a investigação, mas sem desconsiderar seu potencial formativo para os sujeitos da pesquisa, uma vez que ao contarem suas vivências, os professores empreenderam um processo de formação. Isto porque,

o fato de se dizer é, em si mesmo, um processo de conscientização de si e dos sentidos atribuídos aos fenômenos que tecem uma vivência, uma via de apropriação de si, de se dar uma forma, de aceder à sua própria compreensão. (COUCEIRO, 2000, p.188).

O grupo investigado constituiu-se, inicialmente, de quatro participantes, que apresentavam as seguintes características: três mulheres, com formação em Pedagogia. Duas delas são professoras universitárias, com aproximadamente cinco anos de docência neste nível de ensino, mas apenas uma delas era (na época) contratada como professora efetiva. Ambas têm experiência na docência na Educação Básica. A outra integrante tem experiência de dois anos como professora de séries iniciais e lecionou uma disciplina em cursos de Pedagogia em Regime Especial. O quarto participante tem formação em Letras e é professor do Ensino Fundamental e Médio na rede pública e ministra aulas como prestador de serviços em cursos universitários de formação docente.

Os critérios de escolha dos participantes foram a experiência de ensino, a inserção em um projeto de formação (no caso deles, o Mestrado), voltado para a docência e a aceitação em participar da pesquisa, com todas as responsabilidades e implicações inerentes à abordagem (auto) biográfica.

As narrativas autobiográficas foram realizadas, com o objetivo de tentar apreender, dentre outros aspectos, as experiências formadoras e seus conteúdos e contextos formativos; as relações entre os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação, evidenciando as situações autoformativas; os projetos elaborados pelos docentes; a implicação destes sujeitos na construção destes projetos, mediante as posições existenciais assumidas ao longo de suas vidas.

1.3.1. As fases da pesquisa

A pesquisa se delineou em duas fases. No primeiro momento, deu-se a elaboração das narrativas, a partir do desenvolvimento do “ateliê autobiográfico”. No segundo momento, procedeu-se à realização das entrevistas de explicitação. A seguir, tem-se a descrição e análise destes dois momentos.

1.3.1.1 A construção das narrativas no ateliê autobiográfico

As narrativas autobiográficas foram construídas no contexto de um procedimento denominado “ateliê (auto) biográfico”. Sua dinâmica de concepção e realização teve como inspiração os trabalhos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) e constituiu-se de momentos de escrita, fala, leitura e escuta de narrativas (auto) biográficas - que tinham como eixo as “experiências formadoras” de seus autores - assim como momentos de estudo de textos sobre a abordagem (auto) biográfica. Assim, foram realizados nove encontros quinzenais, ao longo do semestre 2008.1.

A aproximação ao grupo foi possível por meio de uma sondagem junto a alunos do Mestrado que fossem professores e tivessem interesse em

aprofundar estudos sobre a pesquisa (auto) biográfica. Após este momento, sugeri uma reunião para esclarecimentos sobre os objetivos e o desenvolvimento do trabalho, o que resultou na formação de um grupo de quatro participantes.

O “ateliê” foi desenvolvido em forma de disciplina, Estudos Orientados III, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, em nome da minha orientadora, a qual dividiu comigo a condução das atividades. A opção por esta disciplina se deu em virtude de permitir o trabalho com pequenos grupos, tendo em vista a preocupação em não comprometer a qualidade do acompanhamento.

As atividades foram organizadas no formato de etapas, sendo estas: aproximação com o grupo, primeira narrativa, segunda narrativa, explicitação dos projetos futuros e avaliação, sendo cada uma delas intercalada por estudos de textos relacionados à abordagem (auto) biográfica.

As duas primeiras reuniões constituíram a etapa de aproximação ao grupo e tiveram como intenção, respectivamente, expor os objetivos da minha investigação; apresentar a proposta de trabalho; definir o grupo que se engajaria nas atividades; e realizar uma discussão sobre a dimensão auto-formadora do ateliê e o estabelecimento do “contrato (auto) biográfico”, o qual visava a obtenção da responsabilização do grupo em toda a dinâmica do trabalho.

Este contrato é considerado o momento fundador do trabalho (auto) biográfico e é ponto de consolidação do ateliê, pois ele “fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como relação de trabalho”. (DELORY-MOBERGER, 2006, p.366). No segundo encontro foi solicitado que os participantes escrevessem sobre o que esperavam do trabalho que seria realizado e todos apontaram a expectativa de adquirir conhecimentos acerca da abordagem (auto) biográfica, tendo em vista sua possível utilização em suas pesquisas.

Os textos foram estudados na seguinte ordem: 1) “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto”, de Delory-Momberger (2006). Este enfoca uma discussão sobre as categorias de linguagem, narrativa e projeto. 2) “A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico”, de

Pierre Dominicé (2006). Ele se detém sobre a necessidade do trabalho com a abordagem (auto) biográfica, em face dos aspectos contextuais contemporâneos, além de apresentar elementos mais técnicos, na medida em que exhibe recortes de narrativas que ilustram o objetivo perseguido pelas investigações do autor; 3) e o terceiro, “Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, de Maria Isabel da Cunha (1997), o qual enfoca uma discussão acerca do potencial formador das narrativas autobiográficas utilizadas como instrumento na pesquisa e/ou no ensino voltado para professores. Cada texto era recomendado com antecedência e debatido após a apresentação, pela pesquisadora, dos aspectos centrais. Todos eles tiveram boa receptividade por parte do grupo, desencadeando dúvidas e questionamentos.

A segunda etapa constituiu-se de um esboço do texto narrativo, com ênfase nos seguintes eixos: percursos educativos (educação familiar, escolar e não-escolar), evocando as pessoas, os eventos e etapas marcantes, com influências positivas e/ou negativas. O texto deveria abranger as temporalidades concernentes ao passado e ao presente. Na reunião dedicada a isto, ocorreram as trocas orais dos esboços de narrativas, sendo acordado que eles seriam falados e não lidos, deixando abertura para que outros elementos fossem acrescentados às narrativas. Os quatro autores apresentaram sua produção, sendo cada uma delas alternadas pelas intervenções – perguntas que objetivavam ajudar na clareza do texto – dos demais participantes e das coordenadoras do ateliê. Um dos acordos era de que as intervenções não tivessem o caráter de juízo de valor em relação ao que era relatado.

Um dos integrantes elaborou seu texto em forma de poema e na terceira pessoa e somente dois conseguiram chegar aos dias de hoje. A orientação para a etapa seguinte da narrativa, a qual se realizou quinze dias depois, foi no sentido de que todos concluíssem o “esboço” (chegando ao presente) e fizessem uma versão mais elaborada da narrativa, incorporando as intervenções feitas pelo grupo. Além disso, houve a recomendação de que todos os textos fossem feitos na primeira pessoa, tendo em vista proporcionar a mesma situação de distanciamento e reflexão para o grupo.

A terceira etapa referiu-se, conforme mencionado, à feitura de versões mais sistematizadas e aprofundadas das narrativas de vida, tendo em vista as experiências consideradas “formadoras” para os autores das narrativas. Duas reuniões foram destinadas a esta etapa, ficando dois relatos em cada uma delas. A orientação dada na etapa anterior para que as trocas se dessem através da fala e não da leitura foi reforçada, assim como foi seguida a mesma sistemática de as intervenções serem feitas após cada relato. Nesta etapa foi introduzida uma experiência, mediante a qual cada um dos integrantes seria o escriba de um dos colegas. A atividade consistia em registrar as intervenções e reescrever a narrativa do colega na primeira pessoa, devolvendo, no encontro seguinte, ao destinatário. O objetivo era proporcionar mais uma atividade em que o distanciamento de si fosse aprofundado.

Ao final da primeira reunião, foi constatado pelo grupo que os dois textos apresentados repetiram muitos aspectos relatados na etapa anterior. Concluímos que isso ocorreu devido à interpretação equivocada da distinção entre o que constituía o “esboço” e a narrativa mais sistematizada. Então, foram esclarecidas dúvidas e reforçados os encaminhamentos para a reunião seguinte, no sentido de que fossem relatados apenas elementos das narrativas que ainda não tivessem sido apresentados. Outra dificuldade apresentada pelo grupo referiu-se à atividade do “escriba”. Embora esta tenha sido elucidada na apresentação da proposta do ateliê, no momento de sua realização, emergiram muitas dúvidas e resistências, necessitando que o calendário para sua entrega fosse redefinido. Mesmo assim, essa atividade não foi realizada. Na reunião seguinte, a orientação dada para que fossem apresentados apenas aspectos novos da narrativa foi respeitada e o grupo avaliou este encontro como bastante proveitoso.

A quarta etapa constituiu-se da apresentação dos projetos formativos, profissionais, familiares, religiosos. A orientação era que os participantes refletissem acerca do que fariam daquele momento em diante; quais eram suas perspectivas para um futuro próximo e/ou distante.

O último encontro foi destinado à avaliação do processo de formação proporcionado pelo ateliê. A orientação era de que os participantes especificassem, oralmente e por escrito, o que foi formador em cada uma das atividades, ou seja, nos momentos de escrita individual, das trocas

intersubjetivas - através da fala e das intervenções do grupo, da escuta das histórias dos colegas e da sua narrativa gravada nas fitas, assim como do estudo dos textos. Foi solicitado também que eles avaliassem se seus objetivos iniciais foram alcançados, em parte ou no todo. Segundo o grupo, a única atividade que eles julgaram não acrescentar contribuições ao trabalho foi a do “escriba”. Esta atividade não foi objeto de acompanhamento, ou seja, não houve exigência de que ela fosse apresentada para o grupo. Apostamos que, após um grande esforço de explicitação, da nossa parte, acerca da sua importância para um necessário distanciamento de si, o grupo investiria neste processo. Sua combinação à gravação das falas, a qual era disponibilizada para cada um dos participantes, no entanto, parece tê-la destituído de importância, resultando na não-realização. As demais atividades foram avaliadas positivamente (ver artigo no apêndice IV).

1.3.1.2 A explicitação das narrativas

A segunda etapa de coleta ocorreu entre os meses de novembro de 2008 a janeiro de 2009, e constituiu-se de “entrevistas de explicitação⁹”, com suporte na reelaboração dos textos narrativos, escritos na fase anterior. O conteúdo das narrativas foi reorganizado, tomando-se como eixo as categorias-chave da pesquisa. Em seguida, procedi ao envio dos textos para os sujeitos, via correio eletrônico, para o caso deles quererem antecipar, ao nosso encontro, a leitura e possíveis reflexões. Caso isso não fosse possível, faríamos a leitura juntos na ocasião da entrevista.

Em cada texto “reconstruído”, me dirigi a cada um dos autores individualmente, explicando como foi feita a seleção dos conteúdos das narrativas e perguntando se ali continha uma “versão suficientemente boa” a respeito de si. Esclareci que eles poderiam fazer acréscimos, exclusões ou reformulações nos conteúdos dos textos narrativos. Nesta óptica, o processo se aproximou do “modelo dialógico” de interpretação das histórias de vida, uma

⁹ Este procedimento é assim definido porque “o questionamento é descritivo e tem por finalidade ajudar a encontrar, passo a passo, a seqüência da ação”. (VERMERSCH APUD CAVACO, 2002, p.56).

vez que a explicitação dos sentidos implícitos é “uma obra conjunta, necessitando de um co-investimento dos atores implicados nas duas operações: a de enunciação e a do trabalho sobre o enunciado”. (PINEAU E LE GRAND, 2007, p.30).

Partindo da previsão do risco de que eles não quisessem acrescentar nada ao texto, sublinhei aspectos que necessitavam ser esclarecidos. Assim, a leitura do trecho da narrativa tinha sequência em perguntas como: “por que você afirmou isto”? “Por que agiu desta forma?” e assim por diante. Solicitei, ainda, que escolhessem um codinome para si, caso optassem pelo anonimato, e autorizassem (ou não), por escrito, a publicação dos seus textos em minha tese, objetivando resguardar a dimensão ética necessária a esta opção metodológica. O envio dos textos ocorreu com antecedência de no mínimo de três dias aos encontros com cada um. Deixei em aberto a possibilidade de adiamento dos encontros, caso não tivessem lido até a data marcada e quisessem remarcar-la.

O local e a data dos encontros foram escolhidos pelos sujeitos. Assim, uma delas foi feita em minha casa, duas na Faculdade de Educação/UFC, numa sala reservada; e a última delas na casa da entrevistada. Todas as entrevistas foram gravadas.

Elas ocorreram num clima de informalidade, em face da natureza da entrevista, mas tendo o rigor como preocupação central. Três dos participantes leram os textos; e todos acrescentaram informações, mediante minhas solicitações, sendo que dois as fizeram por escrito, embora tenha sido necessário retomá-las no momento do nosso encontro, pois as explicações não eram suficientemente esclarecedoras. Um deles não realizou a leitura, sendo esta efetuada no momento da entrevista, junto à pesquisadora. Nenhum deles quis retirar conteúdos, apenas acrescentaram e/ou deram sugestões para que o texto se apresentasse com maior coerência. Isto evidenciou uma preocupação, por parte de alguns, com a forma do texto, uma vez que o conteúdo publicado é uma versão sobre cada um deles; versão esta que inclui a identidade, entre outras, de acadêmico de um curso de Mestrado.

A coleta de informações, seja por meio das narrativas (auto) biográficas por escrito, seja através de entrevistas orais, entre outros, é sempre atravessada pelas condições do contexto em que são realizadas. Estas dizem

respeito ao espaço, ao tempo, aos objetivos da pesquisa, ao tipo de pergunta, ao grupo investigado, à linguagem etc. Assim, outro elemento presente no desenvolvimento das entrevistas foi a curiosidade por parte dos sujeitos, que estavam interessados em conhecer como era o procedimento de entrevista, uma vez que todos estavam na fase de coleta dos dados das suas pesquisas de Mestrado. Dessa forma, a implicação dos sujeitos – da mesma forma que na fase anterior - mostrou-se mais vinculada à aprendizagem metodológica, do que ao autoconhecimento que a abordagem (auto) biográfica possibilitaria. Talvez por isto não tenham feito alterações nas narrativas, além daquelas por mim solicitadas.

Esta motivação do grupo teve uma forte influência sobre meu papel como pesquisadora, pois era, ao mesmo tempo, pesquisadora e pesquisada, sujeito e objeto da pesquisa. Desta forma, minha preocupação era dupla, pois estava sendo observada e avaliada pelos sujeitos da pesquisa, os quais pertencem ao mesmo campo social ao qual sou vinculada, isto é, o espaço acadêmico. Nesta perspectiva, é possível afirmar que a entrevista constitui “uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos e, por vezes até de sanções”. (FERRAROTTI, 1988, p.27). As formas e os conteúdos de uma entrevista ou de uma narrativa variam de acordo com o interlocutor; dependem da interação e comunicação que ocorre entre pesquisador e participantes da pesquisa. Portanto, negar essa qualidade relacional da entrevista, sob a ilusão da objetividade, pode inclusive prejudicar a coleta de informações.

Apesar da preocupação com o rigor da minha conduta, do cuidado com o tipo de pergunta formulada e com a totalidade do trabalho de recolha de dados, ainda assim se instaurou um clima de proximidade entre mim e os sujeitos da pesquisa, contribuindo para que a entrevista fluísse e se aproximasse de uma conversa. Portanto, a consciência da polaridade implicação/distanciamento esteve sempre presente. O distanciamento, a fim de garantir que fosse criado o espaço necessário para que os entrevistados dessem forma ao que efetivamente queriam dizer; a implicação, para garantir e gerar empatia e a confiança possível, em face de uma escuta atenta, compreensiva e dialógica (COUCEIRO, 2000, p.191). Este aspecto reforça a ideia da imbricação entre objetividade e subjetividade em pesquisa social,

especialmente quando ela tem um caráter formador, tanto para quem pesquisa, como para quem é investigado.

A organização e análise das informações foram realizadas de forma a aproximar-se das orientações da vertente da Análise de Conteúdo. Vale destacar que, na análise, a dialética distanciamento/implicação esteve sempre presente. Assim, o quadro interpretativo constituiu uma leitura, um ponto de vista da realidade. As implicações disto é que os recortes operados traduzem não só os limites e as incidências do estudo, mas, igualmente, da própria subjetividade do sujeito/observador, marcada pelas suas dimensões cultural, social e/ou psicológica (COUCEIRO, 2000, p.191).

No decorrer das análises das narrativas me deparei com uma dupla dificuldade. De um lado, a opção de apresentá-las individualmente, levou à saturação dos dados; de outro, em função do grupo ser formado predominantemente por mulheres, a inclusão da narrativa de um homem implicaria na necessidade de tecer elaborações sobre a temática de “gênero”, o que iria demandar o acréscimo de outro recorte epistemológico ao estudo. Assim, tais dificuldades me conduziram a decidir pela apresentação apenas das análises relativas aos percursos femininos.

A seguir, no **Capítulo 2** intitulado “Da constituição humana ao sujeito da formação”, serão apresentados os fundamentos que embasam os pressupostos e conceitos centrais a esta investigação. O texto compõe-se de breve incursão nas teorizações que abrangem o tema da constituição do homem. Em seguida, tem-se uma contextualização do cenário atual, apontando algumas de suas ambigüidades e problematizando aspectos que podem favorecer ou dificultar a construção do sujeito. Anuncio, logo após, os contornos que demarcam a noção de sujeito, assim como alguns conceitos que lhe são vizinhos. Finalmente, discuto a noção “formação do sujeito adulto”, desenhando o caminho teórico que escolhi para me apropriar do conceito de “sujeito da formação”. No **capítulo 3**, que tem como título “A construção de estudantes-professoras como sujeitos da sua formação”, apresento a análise de três das narrativas autobiográficas que compuseram o conjunto das informações colhidas. Cada um dos textos narrativos é analisado separadamente. A tentativa é de compreender, em face das singularidades, como cada um dos participantes da pesquisa vai se constituindo sujeito da sua

formação ao longo de suas vidas. Para isso, examino suas experiências consideradas formadoras, os contextos e processos de autoformação, seus projetos e posições existenciais. Finalmente, na **Conclusão** (capítulo 4), prossegue-se à costura dos elementos integradores das trajetórias, apontando as semelhanças, isto é, a diferença feita igualdade nos percursos dos sujeitos da pesquisa. Além disso, a partir da retomada de cada um dos objetivos específicos, são tecidas considerações, tendo em vista os resultados alcançados e sugeridas indagações que possam contribuir com a formulação de futuras pesquisas.

2 DA CONSTITUIÇÃO HUMANA AO SUJEITO DA FORMAÇÃO

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
 pilar da ponte de tédio que vai de mim para o
 outro
O outro. Mário de Sá Carneiro, 1914.

Neste capítulo objetivo discutir os fundamentos nos quais se apoiam os pressupostos e conceitos necessários à compreensão do que denomino a “formação do sujeito adulto”. Noção esta que, por sua vez, contextualiza e introduz a discussão central a esta investigação, isto é, a ideia de “sujeito de formação”.

Inicialmente, considero pertinente anunciar as definições das categorias centrais, as quais nortearam esta investigação: “formação”, “sujeito” e “sujeito da formação”. Assim, estou denominando formação um processo profundo e interior, que se desenvolve ao longo da vida e em diversos espaços, envolvendo várias dimensões do sujeito e sendo resultado da intervenção do formando (autoformação), dos outros (heteroformação) e do meio (ecoformação). Compreendo sujeito como o indivíduo que se transforma em ator, isto é, o homem que em sua trajetória vai se tornando um ser de resistência, de vontade, de autodeterminação, de liberdade e de autonomia, de capacidade de atuação na História e na sua história. E sujeito da formação, diz respeito à capacidade de intervenção no seu processo de aprendizagem e de formação, com vistas a favorecê-lo e reorientá-lo.

O texto, a seguir, compõe-se de breve incursão no debate sobre a constituição do homem, com amparo nas relações entre indivíduo e sociedade, para a qual me apoiei em contribuições de caráter antropológico e sociológico. Em seguida, tem-se uma contextualização do quadro atual, apontando algumas de suas ambigüidades e problematizando aspectos que favorecem ou dificultam a construção do sujeito. Anuncio, logo após, os contornos que demarcam a noção de sujeito, assim como alguns conceitos que lhe são vizinhos. Finalmente, discuto a noção de “formação do sujeito adulto”,

desenhando o caminho teórico que escolhi para me apropriar do conceito de “sujeito da formação”.

2.1. Da constituição humana face às relações sociais

Para iniciar o debate acerca da constituição do homem entendo ser necessária uma contextualização acerca da concepção de homem que tomo como pressuposto. Nessa óptica, me apóio num conceito amplo de homem, transcendendo a ideia tradicional segundo a qual “ser homem” se traduz exclusivamente em “ser racional”. Desse modo, o homem, além de constituir-se como ser de racionalidade, de cognição, é também constituído das dimensões física, psíquica e social, as quais são irreduzíveis uma a outra. Daí ser possível defini-lo como um “conjunto complexo bio-psico-social”, uma vez que ele porta “um físico, uma identidade, um status social, um estado civil, uma hierarquia familiar, modos de ser, de falar e de fazer; bem como alguém que tem projetos explícitos ou implícitos, crenças, desejos, fantasias”. (GAULEJAC, 2004/2005, p.68).

Em face dessa complexidade do homem, é mais adequado defini-lo como um ser “simbólico”, em vez de ser “racional” (CASSIRER, 1994). Embora não seja descartada sua racionalidade, esta característica, sozinha, não explica toda a riqueza e diversidade do ser homem. Desse modo, uma das suas especificidades, em relação aos demais seres orgânicos - os quais dão respostas imediatas aos estímulos que recebem - está em que entre a emissão de um estímulo e a emissão de uma resposta dirigida a ele, existe um intervalo decorrente de um processo lento e complicado que é o pensamento. Este aspecto pode ser denominado “terceiro elo”, ou sistema simbólico. Isto porque,

[...] não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a religião, a ciência, arte e a história são os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. (...) O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. (Idem, 1994, p.48).

Essa característica definidora do homem é, por sua vez, decorrente de uma das características humanas por excelência, que é a capacidade de produzir cultura. Esta é entendida como um sistema de símbolos que regula as ações humanas; isto é, um conjunto de mecanismos de controle de comportamento, exercido por padrões culturais, os quais são “sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”. (GEERTZ,1989, p.64). Esta visão de cultura como um conjunto de mecanismos de controle de comportamento - e não apenas como conjunto de padrões de comportamento - possibilita estabelecer os vínculos entre o que os homens são capazes de se tornar e o que eles de fato se tornam; ou seja, entre suas capacidades genéticas e sua constituição social. Além disso, são os padrões culturais que permitem, ao mesmo tempo, nos constituir como espécie e como indivíduos.

Assim, a cultura é entendida como sistema simbólico que permite ao homem atribuir sentido e significado às suas relações com a natureza, com os outros, consigo mesmo, com o mundo, enfim. Portanto, a cultura “não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade”. (Idem, p.58).

Convém ressaltar, dessa forma, que o atributo “humano” não é um dado, algo inscrito na constituição do ser, mas constitui-se em um processo, uma construção. O que pressupõe que “ser homem” é um tornar-se, um devir e não uma substância inscrita organicamente.

Como emerge esta especificidade humana?

Um elemento fortemente implicado na construção do homem como ser de cultura é a dimensão das relações sociais. Elas permeiam todas as atividades humanas e são responsáveis pela diferenciação entre nós humanos. É o que possibilitará, inclusive, que nos tornemos desiguais no acesso àquilo que nos possibilita o processo de humanização, desigualdade esta influenciada, não só pelas relações sociais de produção, mas também pelo percurso escolar, filiações e posições sociais de origem do indivíduo e daquelas que ele consegue estabelecer na sua trajetória.

Portanto, não se pode falar em natureza humana, no sentido de uma substância biológica que fixe a constituição e a conduta humana. Assim, “é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais

simplesmente, que o homem se produz a si mesmo”. (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 72). Essa produção, no entanto não é solitária, ela é sempre um empreendimento e um processo que ocorre no e pelo espaço social.

Embora seja diverso, nos vários campos de estudos e entre vários estudiosos, o que é considerado e enfatizado como principal característica do homem, pelo menos um aspecto parece constituir-se em consenso: a importância da relação entre indivíduo e sociedade na constituição do homem e da cultura. É a sociedade que ajuda a compor a humanidade do homem; é ela que preenche os espaços deixados pela herança biológica do homem; é ela que dá certa estabilidade e certa “ordem” à conduta humana (Idem).

Neste sentido, o indivíduo torna-se humano pelas negociações que consegue realizar entre as dimensões do individual e do coletivo, entre a satisfação de suas necessidades particulares e o cumprimento daquilo que a sociedade em geral ou seu grupo social em particular lhe impõe. Tais negociações favorecem uma imbricação, uma indissociação entre tais dimensões, não sendo possível afirmar quem predomina.

Essa relação torna possível que o indivíduo se forme, tornando-se semelhante aos seus pares nos diversos grupos aos quais pertence - a partir da incorporação das determinações sociais - e, simultaneamente, se torne um ser único, singularizando-se. Desse modo,

[...] somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características sociais específicas e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade. *A sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual.* (ELIAS, 1994, p.56).

A singularização é garantida em razão da especificidade das relações engendradas em cada sociedade e em cada tempo histórico no qual o indivíduo nasce, vive e/ou se insere ao longo da vida. É este aspecto que assegura sua marca individual.

O conceito de *habitus* traduz esta imbricação na medida em que permite a compreensão de que a “ação social” resulta tanto das estruturas sociais

herdadas, quanto das escolhas, das decisões racionalizadas do indivíduo. Assim, ele se constitui como

[...] princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem que por isso sejam (exclusivamente) o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações para atingi-lo, mas sendo ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1972, p.175).

Ele é mediado pelas “disposições duráveis”. São disposições porque se referem a um nível pré-consciente, ou seja, dizem respeito àquelas atitudes que não passam diretamente pelo raciocínio, que não resultam, necessariamente, de cálculo consciente, ou de uma avaliação das consequências imediatas. São duráveis porque são apropriações que são realizadas, ao longo das trajetórias, do que está disponível no seio dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem. Estas apropriações são exteriorizadas, objetivadas por meio do corpo, da linguagem, dos modos de pensar e agir. Elas respaldam e induzem o sujeito da ação¹⁰ a realizar suas escolhas com base na crença de que estas são as mais adequadas aos padrões culturais dos grupos nos quais ele está inserido. As disposições são apropriadas por meio de processos educacionais, desenvolvidos pelas várias instâncias formadoras, entre elas a família e a escola.

O *habitus* implica, portanto, uma relação de interdependência das estruturas sociais com a trajetória dos indivíduos ou dos grupos sociais. Isto implica que para compreender tais trajetórias é necessário levar em conta suas condições concretas de existência e as possibilidades de autonomia ou dependência daí decorrentes, tanto em termos econômicos, quanto sociais.

Este conceito permite, assim, compreender que os sujeitos sociais estabelecem uma relação dinâmica e histórica com a cultura que cada indivíduo herda ao nascer. Esta herança cultural é apropriada como estruturas cognitivas que organizam a percepção do mundo, o pensamento e as ações cotidianas (LUGLI, s/d, p.28). Neste processo é que ocorre a individualização, a singularização, pois cada indivíduo o constitui ao seu modo.

¹⁰ Bourdieu não utilizava o termo “sujeito”, mas “agente” significando aquele que age (1989).

É importante enfatizar que não é possível compreender como se dá a formação do indivíduo ou da sociedade se cada um for tomado isoladamente, tamanha é a imbricação entre ambas. A metáfora da “rede de tecido” permite uma percepção mais ou menos aproximada de como isto ocorre.

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede, nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (Idem, 1994, p.35).

Esta metáfora explica a dinâmica que se institui entre o indivíduo e a sociedade, na medida em que permite enxergar que a relação engendrada não sucede por antagonismos ou exclusão. É válido destacar o fato de que o indivíduo se forma, se constitui pela apropriação das determinações e aquisições sociais, ao mesmo tempo pela impressão de sua marca na sociedade. Isto é, ele se forma desde a sua inserção, pelo nascimento, na rede de pessoas que existiam antes dele e da rede que ele ajuda a tecer. Desse modo, as relações entre indivíduo e sociedade contribuem tanto para a manutenção dos padrões culturais como para sua transformação.

Assim, é possível afirmar que é nas dinâmicas engendradas pelas relações entre indivíduo e sociedade, e assim pela dialética mudança/permanência, produção/reprodução, que a condição de “sujeito” se institui, na medida em que sua razão de ser é a busca por autonomizar-se e resistir às opressões advindas dos constrangimentos sociais.

A seguir, introduzo a discussão sobre a noção de sujeito, partindo da compreensão que ser sujeito é uma condição e uma construção. Inicialmente, serão apontados alguns elementos do contexto atual, com suas ambiguidades e implicações para a constituição do sujeito.

2.2. Ambigüidades do contexto atual e construção do sujeito: possibilidades e limites

Discutir sobre a construção do sujeito na contemporaneidade é uma tarefa delicada em face de um cenário marcado por paradoxos e muitas transformações, dentre as quais algumas têm origem na segunda metade do século passado. Uma delas é, sem dúvida, o que é denominado o fenômeno da globalização ou mundialização. Embora não haja consenso absoluto acerca do que a caracteriza e suas significações, nem do alcance de suas consequências, é possível afirmar que são predominantes a abertura de fronteiras, ou sua fluidez, em relação aos mercados, às comunicações, aos espaços e tempos.

Percebem-se também mudanças substantivas na configuração do poder do Estado, o qual tem sua soberania enfraquecida em nome da obediência à normatividade dos poderes supraestatais, ou seja, do denominado “Estado aberto” ou “associações de Estados” (como por exemplo, a União Europeia, o G-8, Banco Mundial, FMI etc.). Este poder influi tanto nos aspectos econômicos como na configuração das políticas públicas e constitui-se de um “poder estratégico e articulado de grandes companhias transnacionais e principalmente, hoje em dia, de conglomerados financeiros”. (CAPELLA, 2004, p.159).

Entretanto, neste âmbito, se inscreve uma das ambigüidades deste contexto, que é aquela referente à localização do poder do Estado, pois se, de um lado, ele diminui seu poder (em alguns setores) para instâncias supra-estatais, por outro o mantém, na forma de controle, em determinados temas de interesse do segmento econômico. Ao mesmo tempo se afasta de responsabilidades que antes eram suas, deixando-as ao encargo ou da sociedade civil ou do próprio mercado. Assim,

[...] onde anteriormente, o Estado estava pronto para fiscalizar os deveres impostos à gestão empresarial, ele agora encobre os privilégios oferecidos a ela. Conforme escreve J. Petras, “longe de opor-se à predominância do Estado, o capital multinacional exige um Estado ‘ativista’ que isole o Estado de bem-estar social em favor da globalização”. (Idem, p.160).

Dessa aliança entre Estado e mercado, a qual impõe desregulamentação, comércio livre e privatização de serviços públicos, decorre que a sociedade civil se percebe cada vez mais abandonada à própria sorte em setores que antes eram obrigação do Estado. Com isso a confiança nas instituições públicas e na sociedade política sofre um processo de erosão crescente. O que pode, de um lado, gerar atitudes de conformismo, acomodação ou, de outro, o desejo por lutar por uma situação diferente e mais justa.

Um aspecto que resulta deste quadro globalizante é a intensificação das leis do mercado sobre nossas vidas, em função do “desmonte sistemático das funções reguladoras e protecionistas do Estado” (FERNANDES, 1994, p.93), configurando-se o chamado “neoliberalismo econômico”. Como o princípio que rege tais leis é o lucro e a produção, as pessoas e suas necessidades no sentido da humanização cada vez mais são deixadas em segundo plano. Elas são valorizadas, sim, mas como clientes, como consumidoras (FRIGOTTO, 2002).

Assim, o capitalismo passa cada vez mais a ditar nossos tempos, nossos espaços, nossos gostos, necessidades e até nossos projetos. Ele cria, dessa forma, estratégias para impor sua lógica, de modo que, não só a tomamos como nossa _ e não como imposição _ mas igualmente reforça a crença de que tais leis são inexoráveis, não existindo saída, a não ser a adequação, por parte da sociedade. Uma das estratégias adotadas é apropriação de um vocabulário oriundo das bandeiras de lutas dos movimentos sociais, o qual passa, contudo, por inúmeras alterações, tendo em vista, o ajuste aos interesses econômicos. Os conceitos de participação, democracia e autonomia inscrevem-se como exemplos.

Além disso, o princípio do liberalismo econômico é fortalecido na medida em que é difundido um discurso segundo o qual todos têm liberdade para escolher e consumir o que convém às necessidades de cada um, criando-se uma ideia falsa de autonomia e democracia em relação ao mercado, uma vez que, até mesmo as possibilidades de consumo são diferenciadas e desiguais de acordo com o poder econômico de cada um. Igualmente, no mundo do trabalho, os indivíduos são encorajados a desenvolver certa “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, realizar escolhas, ter iniciativa. Esta

autonomia, no entanto, deve convergir com os interesses do mercado e não com os interesses do indivíduo¹¹. Essa “autonomia aparente” (CONTRERAS, 2002) ou parcial pode criar nas pessoas a ilusão de que são, de fato, autônomas, dificultando que percebam a necessidade da luta por uma autonomia que sirva aos seus interesses da dignidade humana.

Outra tradução perversa do contexto “neoliberal” é que com a chamada “crise do capitalismo”, as alternativas de solução das crises recaem principalmente sobre o emprego - no que diz respeito à oferta, à estabilidade - e sobre as relações trabalhistas - no que se refere aos direitos, os quais são cada vez mais deteriorados. Assim se inscreve como principal condutor das relações entre os trabalhadores a competitividade, o “salve-se-quem-puder”. Os trabalhadores são cada vez mais instigados a aderir aos projetos das empresas, a partir da promessa de que serão recompensados por isto, seja nas formas de promoção, seja na forma de benefícios nos lucros alcançados. Deterioram-se, portanto, na mesma proporção, as possibilidades de associação no seio deste grupo, tendo em vista a reivindicação por seus direitos.

Assim, o individualismo, outra característica marcante do nosso tempo, apesar de abarcar a dimensão positiva da responsabilização, transforma-se em egoísmo e narcisismo, invadindo as relações sociais e trabalhistas e dificultando o exercício de condutas de solidariedade em favor da mobilização por condições de vida e de trabalho mais dignas, em contraposição às forças que tentam impedir os processos de humanização.

Ao lado da competitividade, o incentivo à diferenciação, à distinção, reflete-se nos comportamentos das pessoas, não só no mundo do trabalho, mas também em outros segmentos da vida, inscrevendo-se, desse modo, outro paradoxo do contexto globalizante. Isto porque, no âmbito das relações sociais, ao mesmo tempo em que se percebe um movimento de ampliação de fronteiras e de homogeneização das culturas, dos padrões de comportamento, de certos valores, constata-se igualmente um movimento de luta, por parte de determinados grupos, por preservar as identidades locais, as particularidades, as singularidades. No mundo do trabalho, esta ambiguidade se reproduz da seguinte forma: se de um lado, é exigido o cumprimento de certos padrões de

¹¹ O termo “indivíduo” é utilizado, não em contraposição à “sociedade” ou “coletivo”, mas compreendendo-o como resultado das imbricação das dimensões indivíduo e sociedade.

comportamento, de outro são as qualidades individuais que se tornam “um signo distintivo” (DOMINICÉ, 2008, p.34) e prerrogativa para o reconhecimento, não só profissional, como também social.

Outro aspecto que pode configurar dificuldades à constituição do sujeito, na atualidade, é o fato de que estamos numa sociedade cada vez mais “controlada”, “vigiada”, sendo a ampliação das tecnologias de informação em contexto global fator que contribui significativamente para isto. Se é possível sermos anônimos, na medida em que nos confundimos com a massa de indivíduos pertencentes às “sociedades complexas” (ELIAS, 1994), ao mesmo tempo somos cotidianamente expostos e instados a sair do anonimato _ até mesmo em aspectos íntimos de nossa vida _ em face, por exemplo, das redes de distribuição de dados a nosso respeito. Por meio de tais redes é possível ter acesso não só a informações gerais, como CPF, endereço e telefone, mas, igualmente, aos nossos hábitos, comportamentos, gostos, cumprimento ou não de obrigações financeiras etc. Em algumas sociedades, esta configuração é mais intensa que em outras, mas o fato é que, de formas diversas, somos constantemente vigiados. Assim, alguns teóricos, dentre eles Foucault, destacam que hoje vivemos na “sociedade do controle” e da vigilância.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado é a oferta e consumo de “ideologias *prêt-a-porter*” (RIOS, 2001), da venda e “compra de sentidos” (LARROSA, 2002) numa sociedade que ainda valoriza muito pouco a capacidade de reflexão direcionada a um pensamento crítico, que conduza à elaboração de formas de luta contra as desigualdades e injustiças sociais. Há um conjunto de fatores na atualidade que se impõem na tentativa de dificultar a reflexão dos indivíduos acerca de suas condições de existência, de seus valores, dos sentidos que atribuem à sua vida, de sua relação com o mundo e com os outros. Isto se reflete, por sua vez, na dificuldade do desenvolvimento da capacidade de escolha e de reconstituição de valores, desejos, necessidades, sentidos, por parte dos sujeitos.

Decorre que, para aqueles que cedem a esta situação há uma produção de “conteúdos de consciência” (CAPELLA, 2004, p.163), isto é, de concepções, de valores, de desejos e de necessidades que os indivíduos podem tomar como seus. Esta modalidade de comportamento por parte das pessoas permite, por seu turno, o aumento do controle sobre si, uma vez que se torna

mais fácil, por parte daqueles que detêm o poder, agir e controlar tais conteúdos criados por eles próprios. Assim, fica mais fácil também ditar, inclusive, os contornos da construção dos sujeitos.

Nessa óptica, parece não haver espaço para se falar e reivindicar uma subjetivação¹² de indivíduos ou de grupos; no entanto, por mais prescritiva que seja a sociedade, sempre haverá margem para decisões individuais, uma vez que ela é ao mesmo tempo “muito firme e muito elástica”. Isto porque “a margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma pessoa”. (ELIAS, 1994, p.51). Portanto, no que se refere ao poder de decisão relativo a aspectos mais amplos da vida, como, por exemplo, decisões sobre a formulação de um projeto de sociedade mais democrática, os indivíduos pertencentes a grupos menos privilegiados economicamente têm menos poder.

Vale destacar, portanto, que a realidade não se conforma somente às vontades de determinados segmentos. Por abarcar as dimensões da historicidade _ que a impele para transformações _ por ser contraditória e complexa ela admite a convivência (ainda que conflituosa) de várias manifestações, de várias formas de existência, de muitas concepções e práticas. Ao lado do esforço do setor econômico para que tudo se realize conforme suas necessidades de lucro e de produtividade, em detrimento dos processos humanizantes dos sujeitos sociais, existem, também, reações, formas variadas de resistência e de ações, partindo de grupos ou de pessoas isoladas, tendo em vista o confronto ao que está posto como realidade inexorável.

Nesta direção, se de um modo geral aspectos da globalização dificultam a transformação dos indivíduos em sujeitos e enfraquecem as mobilizações coletivas, é justamente porque cenário global suscita preocupações, que o campo das iniciativas voluntárias é instado a pressionar governos e mercados na busca de alternativas para reduzi-las (FERNANDES, 1994, p.143).

As lutas que se configuram na atualidade, entretanto, se diferenciam daquelas que ganharam projeção nas décadas de 60 e 70 do século XX em

¹² Este termo é tomado de empréstimo de Touraine (2006) e significa tornar-se sujeito.

vários países. Esta diferenciação sucede em vários aspectos, tais como a abrangência, as estratégias, os objetivos e as relações que estabelecem com as instituições. Isto decorre, fundamentalmente, das mudanças de contexto. Isto é, naquele período, as lutas se davam predominantemente contra regimes autoritários de governo, contra o peso das doutrinas, fossem de governos, das relações interpessoais ou do campo da educação. O alvo a ser atingido era, portanto, bastante evidente. Havia, paralelamente, um clima de certeza no alcance dos objetivos revolucionários, acreditava-se que as transformações ocorreriam com certa brevidade de tempo. Queria-se expurgar as proibições que permeavam a vida cotidiana, os projetos inovadores assumiam expressões radicais. A literatura de combate se difundia, conclamava à libertação das mulheres, das etnias, dos pobres e marginalizados em geral (DOMINICÉ, 2008, p.28).

Hoje, muitas daquelas esperanças e reivindicações deixaram de se concretizar, mas os ganhos em termos de liberdades individuais são evidentes. A necessidade da luta por ampliação das autonomias individuais e coletivas e, portanto, da criação de condições que favoreçam a construção de sujeitos, entretanto, permanece atual e urgente. O desafio que se apresenta é então, “uma dinamização positiva” (Idem, p.36) das liberdades individuais em direção a formas mais coletivas de liberdade e autonomia.

Além da conquista de algumas importantes formas de liberdades individuais, emergem, igualmente, formas de organização da sociedade civil em busca da superação ou diminuição dos efeitos perversos da globalização. Uma de suas características é que elas se diferenciam das “formas associativas tradicionais”, porque são diversas tanto na abrangência de seus objetivos como nas suas estratégias de ação. As ações são direcionadas aos mais diversos problemas, os quais vão desde aqueles ligados à violência, à conquista e preservação de direitos e ao emprego, até às condições climáticas e ao meio ambiente.

Constata-se, portanto, que

[...] no campo da vida cotidiana, novas formas de resistência da juventude, são visíveis em todo mundo, assim como subculturas alternativas de mulheres, gays, lésbicas, negros e minorias étnicas e outros grupos que resistem à incorporação na cultura hegemônica em voga. (KELLNER, 2004, p.201).

A novidade se inscreve também nas formas de envolvimento nos movimentos. A participação pode ser “por simples empatia ideológica; participação por meio de contribuições econômicas (...); ou por meio da contribuição com trabalho voluntário”. (CAPELLA, 2004, p. 164). Este último tipo de participação nos movimentos vincula-se a um aspecto cada vez mais evidente nos dias de hoje, que é a cultura da solidariedade, a qual convive, no entanto, com atitudes de indiferença aos problemas sociais.

Portanto, vale destacar finalmente que a natureza das reivindicações na contemporaneidade volta-se para uma concretude de direitos e particularidades culturais que têm pouca relação com ações coletivas voluntárias ou com “instituições criadoras de pertença e de dever”. (TOURAINÉ, 2005, p. 128). As lutas pelos direitos culturais tem duas dimensões, uma individual e outra coletiva, isto é, elas são de natureza universal, mas os direitos conquistados devem servir para cada um individualmente. Isto porque todo engajamento em ações coletivas solicita que o ator viva esta ação como uma experiência fundadora, caso contrário elas podem ser transformadas em objeto de manipulação pelo poder dominante.

Em síntese, evidencia-se que de um lado o cenário atual dificulta, de maneira diversa, a transformação de indivíduos em sujeitos mais autônomos e com maiores poderes de decisão e participação nas diversas esferas da vida. De outro, o modo como as sociedades ocidentais se configuram deixam margem para tal transformação. Aí se inscreve mais um dos paradoxos do contexto presente.

2.2.1. Contexto educacional: concepções de autonomia explícitas/implícitas às políticas educacionais e práticas de formação docente

2.2.1.1 A autonomia docente “atribuída” pelas políticas educacionais

Os debates atuais instaurados em âmbitos acadêmicos, sindicais ou político-governamentais são unânimes na defesa da necessidade do

desenvolvimento da autonomia dos professores, das escolas e da comunidade por elas atendidas. O que se distingue em tais defesas são as intenções, explícitas ou não, de cada segmento. A mudança de perspectiva, evidenciada, especialmente a partir dos 90 do século passado, está relacionada, em parte, à crise do Estado de Bem-Estar e ao argumento difundido, no seio do mercado neoliberal, de que o protecionismo social do Estado ensejava apatia e que, portanto, esta seria “superada devolvendo à sociedade sua iniciativa”. (CONTRERAS, 2002, p.254).

Além disso, a dificuldade financeira do Estado para financiar reformas mais abrangentes, assim como a falta de credibilidade nas reformas feitas “de cima para baixo”, concebidas e implementadas por um poder central foram elementos que influenciaram tais mudanças de concepção (SACRISTÁN,1996). Assim, se antes a autonomia era vista como algo inconveniente, na atualidade é legitimada pelos discursos do setor econômico e da política educacional dos governos.

A autonomia escolar e docente surgiu, então, como pano de fundo de uma política que tem foco na descentralização da administração dos serviços públicos _ através da distribuição de poder entre as instâncias centrais, regionais e locais _ o financiamento e estratégias de controle, as quais se evidenciam sobretudo nas avaliações de rendimento. As palavras de ordem são ajuste, eficácia, flexibilização. Trata-se de obter o maior rendimento com menor financiamento. À comunidade é delegada a autonomia para escolher a instituição escolar que melhor lhe convém, instaurando-se, dessa forma, uma “tendência democratizadora” (Idem, p.70), baseada numa reedição do princípio fundamental do liberalismo econômico que é a liberdade individual de escolha.

Com efeito, as reformas educacionais passaram a adotar novas formas de legitimação das políticas nacionais e transformaram as relações entre Estado e serviços públicos. Tais mudanças geraram outras tantas, entre as quais a redefinição do significado de público, democracia, participação, etc. Assim, tem-se assumido como um de seus pilares o desenvolvimento da autonomia docente, em face do reconhecimento de que é importante para a concretização das inovações que os professores se engajem, se percebam como responsáveis na implementação de tais reformas.

Vale destacar, que se de um lado, o reconhecimento da autonomia das escolas e dos docentes é um fator positivo, de outra parte, é preciso que se pergunte que autonomia é esta e quem são, de fato, os maiores beneficiados. O que se percebe, quando são analisadas tais promessas de autonomia, é uma série de ambiguidades e contradições, tornando-a mais “aparente” do que concreta, na medida em que o poder de decisão delegado aos professores e às escolas refere-se fundamentalmente a aspectos da gestão e não a aspectos políticos. Evidencia-se uma descentralização das ações e uma centralização das decisões (OLIVEIRA, 2001). Isto é, as decisões, dificilmente, dizem respeito à discussão sobre as funções do ensino na sociedade atual, sobre as relações entre escola e sociedade e sobre que tipo de indivíduos serão formados pela escola etc, mas apenas aos aspectos definidos pela administração central.

Quanto aos professores, sua autonomia se restringe, na prática, à adaptação do currículo, embora as formas de adaptação sejam definidas previamente por administradores e especialistas¹³. Outro aspecto controverso é que a suposta autonomia não foi solicitada pela escola ou pelos professores, eles não participaram das discussões sobre essa “política de autonomia”. Desse modo, o que se evidencia não é a ampliação das margens da autonomia docente e sim novas formas de controle, pois “se antes se tratava de introduzir produtos acabados (...), agora se tende a introduzir as estratégias e processos”. (CONTRERAS, 2002, p.235).

Assim, é possível constatar algumas das consequências negativas de tal autonomia para escolas e professores. A autonomia escolar no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de seu projeto pedagógico resulta em que ela se torna a única responsável por atender às demandas da comunidade, única responsável por administrar os conflitos decorrentes de possíveis desajustes entre o que oferece e o que é esperado pelos seus “consumidores” (é assim que a comunidade é vista), uma vez que a responsabilidade do Estado, agora, está mais centrada no controle do desempenho escolar. Ao lado disso, a escola deve criar estratégias de diferenciação para concorrer com as outras, uma vez que a lógica é oferecer “produtos diferenciados” para que os

¹³ Ver Lei 9394/96, Artigo 13.

consumidores tenham opções diversas de serviços escolares. O que resulta em isolamento, pois cada escola irá preocupar-se apenas com seus problemas internos e com elaboração de estratégias que a tornem competitiva e eficaz. O projeto pedagógico deverá ser pensado com vistas a atrair mais alunos e mais recursos.

O professor, por sua vez, se torna um dos principais agentes de tais inovações e não fica imune à competitividade e isolamento, uma vez que são criadas diversas formas para que ele se engaje na lógica da eficácia e da produção de resultados - os prêmios por aprovação, por inovação constituem exemplos disto. Assim, aumentam as responsabilidades docentes, e, portanto, o acúmulo de trabalho, mas diminui o seu poder para modificar as condições de seu trabalho. Isto porque os docentes são lançados numa “roda viva” de “fazer” que dificulta o favorecimento de um contexto em que possam discutir com seus pares que autonomia é esta que lhe é atribuída, quais as intencionalidades que lhe são subjacentes, qual é o sentido da sua prática, qual é a autonomia profissional e social necessária para que tenhamos uma educação e uma sociedade mais justa. Além disso, sendo os professores os principais responsáveis pela denominada “qualidade do ensino”, na medida em que não conseguem isto, amplia-se a rejeição social a eles direcionada (Idem).

Percebe-se, portanto, que autonomia atribuída a escolas e professores tem subjacente uma redefinição da “meritocracia”, ou seja, se os alunos fracassam, a responsabilidade não é apenas de cada um individualmente, mas também das escolas que frequentam. Assim, se de um lado, o esforço de racionalização da educação escolar tem traduzido ganhos, por outro, se percebe que

[...] a difusão de idéias sobre eficiência escolar, *accountability* ou controle de qualidade (...) tem vindo a transformar as escolas do mundo inteiro em cópias defeituosas de uma visão romanceada das empresas privadas. (NÓVOA, 2002, p.26).

Há de se considerar, no entanto, que a constituição de uma autonomia que possibilite maior poder de decisão à comunidade, à escola e aos professores será resultado daquilo que farão com a autonomia que lhe é atribuída pelas reformas. Isto é, se escolherão o caminho da adaptação passiva ou a resistência e recriação de outros sentidos para tais reformas.

Torna-se, então, urgente e ao mesmo tempo desafiador, a discussão do que será uma autonomia desejável, a qual contribuirá com uma ampliação das margens da autonomia profissional e pessoal docentes. Esta autonomia será aquela em que os professores possam buscar, reivindicar e ter acesso, não só a condições dignas de trabalho, mas também que possam refletir criticamente sobre sua profissão - percebendo suas relações com o sistema educacional e com o contexto social mais amplo - e sobre os condicionamentos da profissão e da sua prática, problematizando-os. Além disso, lhes possibilite compreender as ideologias subjacentes a determinadas reformas e em que tenham a possibilidade de decidir acerca dos princípios que norteiam uma política educacional que tenha como foco a construção, não só de uma profissão docente mais justa, mas também de uma sociedade mais igualitária, na medida em que refletem sobre os sentidos da escola e da profissão docente e o contexto em que se encontram.

Isto porque

o distanciamento reflexivo e crítico dos professores é uma necessidade para tornar possível que o processo formativo dos alunos possa ter essas qualidades. Esse distanciamento é uma condição necessária para que o processo de aprendizagem possa dar lugar a uma formação dos alunos para a participação ativa e autônoma na vida pública, bem como para a configuração de sua vida pessoal. (NÓVOA, 2002, p.205).

Esta autonomia, no entanto, não terá sentido se não for feita em parceria com a comunidade afetada diretamente pelo trabalho docente e escolar como um todo. Assim a autonomia não será traduzida em isolamento, em individualismo, mas uma autonomia que visa a condições melhores de vida para toda a sociedade.

2.2.1.2. A autonomia subjacente às concepções e práticas de formação docente

A formação docente é influenciada diretamente pelas concepções que norteiam as práticas educativas. Assim, constata-se na produção acadêmica modos distintos de classificar as orientações teórico-práticas que balizam a

formação dos professores. O que será apresentado, a seguir, decorre de uma síntese desta diversidade de classificações, resultando em três tendências principais: a técnica, a prático-reflexiva e a crítico-emancipatória¹⁴. Cada uma delas constitui-se de matizes diversos, os quais não poderão ser devidamente explorados no desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que extrapola seus objetivos. Importa sublinhar que tais abordagens não se traduzem de forma cristalizada, mas se mesclam, podendo, entretanto, haver predominância de uma sobre as demais.

Além disso, deve-se considerar que, embora elas tenham inserção nos diferentes países, cada uma assume características próprias segundo os contextos sociais, culturais e econômicos nos quais se desenvolvem. Assim, elas são influenciadas pelas concepções sobre as finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que prevalecem em determinados períodos; pela concepção de escola para a qual os professores se formam e se desenvolvem profissionalmente; assim como pelas concepções de profissionalidade e carreira docente (ESTEVES, 2006, p.137).

A concepção técnica

Ela surge como esforço para cientificizar o campo educacional via aplicação do método científico para melhorar a qualidade do ensino. Assim, pretende-se mensurar e padronizar o máximo possível, incluindo as condutas de alunos e professores, as várias dimensões do ensino, objetivando adequar os meios aos fins educacionais.

Ela tem influências do paradigma positivista, o que implica pressupostos como: considera que os problemas educacionais são técnicos e, portanto, devem ser superados com a adoção de procedimentos racionais. A teoria ilumina o pensamento dos professores; predomínio da separação entre teoria e

¹⁴ Autores como Esteves (2006) e Pérez Gómez (2000) destacam quarta tendência, denominada “acadêmica”, na qual o ensino é entendido como transmissão de cultura e desenvolvimento da compreensão; o docente como intelectual e especialista das diferentes disciplinas; a formação docente como favorecedora no domínio destas disciplinas, sendo valorizada uma sólida formação científica; e a aprendizagem como acumulação de conhecimentos.

prática (PEREIRA, 2002). Além disso, é marcante a hierarquização entre prática pedagógica e produção do conhecimento, entre as funções educacionais, isto é, entre especialistas/pesquisadores e professores. Isto implica em que a atuação necessita da elaboração prévia de recursos técnicos e de conhecimentos básicos, produzidos em outros contextos institucionais. Assim, cria-se um vínculo de dependência dos professores em relação aos pesquisadores, o que demarca a compreensão de que o professor não é um sujeito epistêmico, pois está a serviço dos conhecimentos produzidos pelos especialistas nas diversas áreas.

Há, igualmente, uma hierarquização simbólica, ou seja, distinções de reconhecimento e *status* acadêmico e social entre a produção e aplicação do conhecimento. Nesta perspectiva, os currículos de formação docente são organizados de modo que as disciplinas da “ciência básica e aplicada” sejam ofertadas antes daquelas que dizem respeito ao ensino das habilidades e resolução de problemas práticos.

Os princípios que regem a concepção técnica são a eficácia e o rigor. Portanto, a qualidade do ensino significa qualidade dos produtos, eficácia e economia em sua realização. As questões educacionais são entendidas como separadas dos problemas sociais e das relações sociais entre as pessoas diretamente envolvidas com tais assuntos. O papel da educação é, portanto, a reprodução do *status quo* e não sua transformação. Os alunos são vistos como homogêneos e a aprendizagem como um processo de aquisição de competências técnicas que se desenvolve em contextos previsíveis.

Na racionalidade técnica “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que provém da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p.91). Portanto, o professor é um técnico que aplica conhecimentos produzidos e transformados em regras por outros. Assim, sua reflexão se restringe ao aspecto instrumental, pois a tarefa educativa é desprovida das dimensões críticas, éticas e políticas. Cabe a ele, portanto, dominar as rotinas de intervenção técnica derivadas dos conhecimentos elaborados pelos cientistas. Este aspecto enseja, por sua vez, uma “superespecialização” que leva ao isolamento e ao confronto de categorias.

Além disso, a educação é concebida de modo que não há lugar para o imprevisto, para a incerteza, para os dilemas e as situações conflituosas, pois os fins pretendidos são fixos e bem definidos e os contextos são estáveis.

Constata-se, desse modo, uma crença no valor preponderante da investigação científica e técnica sobre o ensino e em seus desdobramentos tecnológicos como “fonte principal no momento de determinar o modelo de intervenção pedagógico, bem como na definição do currículo de formação do professorado”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.359).

Vale destacar que a perspectiva técnica é avessa à autonomia dos professores, na medida em que eles devem pautar seu trabalho e sua formação, predominantemente, pela subordinação aos saberes produzidos de forma heterônoma, pelos investigadores. Simultaneamente, a formação docente é concebida como treinamento baseado em “competências”.

Este é um aspecto marcante da política brasileira de formação docente na atualidade. O conceito é adotado, principalmente no contexto das políticas neoliberais, para substituir “saberes”, “conhecimentos” e “qualificação”. Essa substituição resulta em perdas para os professores, “uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento”. (PIMENTA, 2002, p.41). Além disso, essa substituição “desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (Idem, p.42). Caso não seja capaz de manifestar os requisitos predefinidos, é descartado.

Concepção prático-reflexiva

Esta concepção é fruto de uma tentativa de romper com a “epistemologia positivista” e a concepção do ensino como campo mensurável, controlável e estável. Na corrente de pensamento prático-reflexiva o ensino é compreendido como atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, determinada pelo conflito e com resultados imprevisíveis que exigem escolhas éticas e políticas. Além disso, a prática educativa é “uma atividade modificada à luz das circunstâncias, as quais só podem ser controladas por meio de decisões sábias

feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática” (PEREIRA, 2002, p. 24). O professor é um artesão, artista ou profissional clínico que deve desenvolver seus saberes experienciais e sua criatividade para enfrentar as situações complexas constitutivas da prática docente. Assim, ele ocupa posição central, considerando-se que seus modos de pensar e sentir, suas crenças e valores, são fatores que influenciam fortemente na compreensão do seu fazer, o qual não se restringe à sala de aula, mas igualmente incide na elaboração e reinterpretação do currículo.

Diferenciam-se, assim duas perspectivas: o enfoque tradicional e o da “prática reflexiva”, sendo este último resultado das contribuições de Schön e Stenhouse.

No primeiro enfoque, as qualidades artísticas de adaptabilidade e criatividade são determinantes. Nesta direção, a formação dos professores se baseará preponderantemente na aprendizagem da prática para a prática; acredita-se na aprendizagem por mediação de docentes mais experientes como dispositivo mais adequado e eficaz na formação para o ensino, mediante a relação “mestre-aprendiz”.

As críticas a esse modelo apoiam-se no argumento de que ele reforça mais a imitação, do que a compreensão; e mais a conservação das práticas do que sua mudança.

Para superar este viés, Schön propõe a noção de “estágio reflexivo”, superação que tem como condição o auxílio aos futuros professores para que reflitam sobre situações para as quais não existem respostas definitivas (ESTEVES, 2006, p.168). Esse autor tornou-se um dos principais expoentes da concepção “prático-reflexiva”. Ele argumenta em favor de uma

[...] valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilitasse responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. (PIMENTA, 2002, p.20).

Nesta concepção, está presente uma tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática na sala de aula. Defende-se a ideia de o que o professor intervém num meio ecológico e complexo, isto é, que sofre influências de fatores diversos. Os problemas

práticos de sala de aula são vistos como portadores de especificidades que exigem, por sua vez, soluções diferenciadas. Compreende-se a necessidade de investigar como os professores resolvem as situações complexas, compreender como utilizam os conhecimentos científicos, sua capacidade intelectual, como elaboram e modificam situações da sala de aula. O problema central desta abordagem está em como produzir um conhecimento que seja originado na prática educativa e o qual seja útil para facilitar sua transformação.

Assim, parte-se do princípio de que o conhecimento da realidade surge da experiência com esta, o qual é impregnado de suas determinações. Além disso, a reflexão é um processo em que se articulam atitudes e capacidades nos métodos de investigação. O ensino é uma atividade mais prática do que técnica o que implica a

[...] influência permanente de situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor deve elaborar critérios racionais de compreensão e propostas argumentativas para definir seus fins gerais em projetos concretos de intervenção em cada situação específica. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.366).

As decisões técnicas ficam subordinadas à análise que se realiza sobre as características que definem a situação, a valorização dos objetivos e a consideração dos processos (Idem).

Os trabalhos de Shön têm como preocupação central explicitar e esclarecer sobre as características do conhecimento profissional dos docentes, assim como seus processos de formação e mudança. Assim, são investigadas as particularidades do “pensamento prático” do profissional, isto é, o pensamento que ele mobiliza quando se depara com problemas complexos da prática pedagógica. Diz respeito aos conhecimentos tácitos (conceitos, teorias, crenças, informações, procedimentos, técnicas) que o profissional elabora durante suas intervenções na prática. Tais conhecimentos são mobilizados mediante as pressões e demandas das situações de trabalho do professor, tendo em vista elaborar diagnósticos rápidos, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, os acontecimentos.

Este conhecimento não precede a ação, mas está na ação. Ele não se aplica à ação, mas está tacitamente impregnado dela, por isso é um conhecimento na ação. Embora a prática docente seja marcada por situações rotineiras são as situações novas que levam o professor a se mobilizar para

resolvê-las. E isso é feito mediante a reflexão. Esta dimensão do trabalho docente é denominada pelo autor de “reflexão na ação”. Portanto, é a busca por soluções para os dilemas inusitados que transforma o profissional em “pesquisador no contexto da prática”. (CONTRERAS, 2002, p.108). Assim, ele compreende a situação, tentando modificá-la, não havendo separação entre pensar e fazer, pois o professor não é dependente de orientações teóricas e práticas preestabelecidas. A reflexão é concebida como conexão entre conhecimento e ação nos contextos práticos.

Além disso, existem outros processos reflexivos denominados “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, a qual é considerada como a análise que o ser humano realiza, após a ação, sobre suas características e processos. Em suma, neste enfoque, o professor é visto como profissional que reflete, questiona e constantemente avalia sua prática pedagógica cotidiana.

Dentro do modelo da racionalidade prático-reflexiva na formação de professores, existem tendências, matizes diversos, dentre os quais está o modelo orientado pela pesquisa, cujo objetivo é auxiliar o professor na análise e reflexão sobre sua prática, trabalhando na solução de problemas de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2002, p.27).

Na abordagem do “professor pesquisador”, segundo Stenhouse, as situações educativas são singulares e o ensino é entendido como uma arte, na medida em que expressa certos valores e determinadas buscas que se realizam na própria prática de ensino. Os docentes são vistos como artistas que melhoram sua arte experimentando-a, avaliando-a criticamente. Os professores, portanto, devem centralizar suas reflexões críticas sobre os critérios implícitos das suas práticas (CONTRERAS, 2002, p.114/117). O desenvolvimento de hábitos de pesquisa entre os futuros professores é visto como fundamental para a tomada de consciência da origem e consequências das suas ações. Simultaneamente a isso, compreende-se a necessidade de que seja reconhecido “o papel ativo dos futuros professores durante o período de formação, desenvolvendo neles competências para se tornarem intervenientes críticos em relação aos processos de desenvolvimento curricular”. (ESTEVES, 2006, p.170).

Para Elliot a investigação-ação é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes “ao proporcionar um clima de

aprendizagem profissional baseado na compreensão da prática da sala de aula orientado para facilitar a compreensão e transformação da própria prática”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.379). O professor é central no ensino, não meramente como executor de prescrições alheias, mas como alguém que pensa, reflete e age. Assim, o desenvolvimento curricular é feito pelo professor o que demanda deste um trabalho intelectual e criativo, tendo em vista aprofundar seus conhecimentos acerca dos fins educativos, que serão praticados na sala de aula.

Finalmente, no enfoque da prática-reflexiva, de forma diversa da orientação técnica, supõe-se que as decisões sobre as situações educativas não sejam fruto de injunções externas, mas resultem de elementos assimilados pelo profissional que reflete. Este aspecto, diferentemente da abordagem técnica, situa os professores como sujeitos epistêmicos, produtores de saberes o que auxilia no desenvolvimento da autonomia docente e profissionalidade.

Apesar do reconhecimento da fertilidade desta corrente para a formação docente, no entanto, inscrevem-se inúmeras críticas (sobre as quais não me deterei em sua totalidade). Dentre elas, configuram-se algumas ligadas ao desenvolvimento da autonomia docente, seja em sua prática, seja em sua formação. Assim, no que diz respeito à reflexão desenvolvida por Schön, Zeichner argumenta que esta alimenta uma contradição que vincula “o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos” (PIMENTA, 2002, p.23) na forma de um pacote que é aplicado tecnicamente. O que de fato já ocorre mediante a oferta de treinamento objetivando “tornar” o professor reflexivo.

A noção de professor pesquisador recebe críticas que são direcionadas, entre outros aspectos, ao seu potencial de autonomia, uma vez que Stenhouse acredita que é

[...] a capacidade de criação de conhecimento e o desenvolvimento de sua compreensão, a partir da tentativa de transformar a prática, o que libertará os docentes das dependências em relação a pesquisadores, funcionários, inovadores ou superiores. (CONTRERAS, 2002, p.144).

Ao não questionar as características institucionais nas quais se desenvolve o trabalho docente e a forma pela qual os contextos influenciam os modos de pensar dos professores, no entanto, o sentido de autonomia se torna restritivo.

Portanto, tanto as elaborações sobre professor reflexivo como aquelas ligadas ao professor pesquisador evidenciam lacunas em dois aspectos centrais. De um lado, quanto ao questionamento e crítica dos contextos institucionais e sociais que influenciam o trabalho do professor e suas concepções, ao localizar a reflexão deste profissional à prática na sala de aula. De outro, ao não explicitar qual é o papel político e ético do professor perante a sociedade, assim como a serviço de que e de quem está a reflexão. Nessa óptica, os dois enfoques

[...] ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. (CONTRERAS, 2002, p.149).

Finalmente importa destacar que existem diversas definições para o termo “reflexão”, as quais implicam diferentes práticas (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.372). Desse modo, é possível evidenciar pelo menos três correntes.

- Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente: tem como objetivo auxiliar os professores na reprodução de modelos de práticas de ensino consideradas eficazes pela investigação científica.

- Reflexão como processo de deliberação entre diversas orientações de ensino. Neste caso, consideram-se os fenômenos educativos em seu contexto e a previsão das consequências relativas às escolhas realizadas. A fonte de conhecimento é externa, à semelhança da corrente citada anteriormente, mas o modo de conhecer é opção daquele que conhece, na relação com os colegas, de acordo com as necessidades do contexto.

- Reflexão como reconstrução da experiência. Esta se desenvolve em face de três dinâmicas simultâneas: reconstrução das situações nas quais se realiza a ação; e reconstituição de si mesmo como professor, tomando consciência do modo como estrutura seus conhecimentos, afetos e estratégias de ação, etc.; reconstrução dos pressupostos aceitos como base para o ensino. Neste âmbito, a reflexão conduz à análise crítica das razões e interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas hegemônicas de compreender a educação. Desse modo, desenvolve-se uma reflexão acerca dos valores éticos e políticos que perpassam as concepções e práticas de ensino que são

consideradas inquestionáveis. Essa reflexão tem como objetivo a emancipação na medida em que os sujeitos da reflexão descubrem que tanto os conhecimentos quanto as práticas educativas são formulações sociais que respondem a determinados interesses, os quais são datados historicamente e, portanto, passíveis de transformação. Neste enfoque os professores constroem-se sujeitos epistemológicos na medida em que elaboram seu conhecimento ao estabelecer um diálogo com os contextos e pressupostos da sua ação.

É este último enfoque que orienta a concepção crítico-emancipatória, a qual será apresentada a seguir.

A concepção crítico-emancipatória

Nesta concepção o ensino é concebido como atividade crítica, uma prática social impregnada da dimensão ética, por meio das escolhas realizadas. Assim, os valores que guiam os objetivos educacionais devem ser traduzidos em procedimentos que dirijam todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor, desse modo, “é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, não só para compreendê-la, mas igualmente, ao contexto no qual essa prática se desenvolve”. (Idem, p.373).

A formação docente deve pautar-se em valores que objetivam, de forma explícita, desenvolver a consciência social dos cidadãos orientada para a construção de uma sociedade baseada na justiça e igualdade social. Nesta direção, os programas de formação docente devem enfatizar a formação de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; a capacidade de reflexão crítica sobre a ação educativa; o desenvolvimento de atitudes que impliquem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Com efeito, argumenta-se, igualmente, em favor da ideia de que

[...] os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a tornar esses assuntos preocupações

centrais no currículo dos cursos de formação de professores desde o início. (ZEICHNER, 2002, p.67).

O que está em jogo, é, portanto, a defesa de que os professores em formação precisam refletir e avaliar os objetivos e as conseqüências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação para a docência.

Para Giroux, os professores são intelectuais críticos ocupados com experiências da vida cotidiana. Eles devem desenvolver uma compreensão das circunstâncias e condições nas quais o ensino se realiza. Junto aos alunos devem desenvolver as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais configuradas no entorno escolar (CONTRERAS, 2002, p.158). Além disso, o docente deve constituir-se como “autoridade emancipadora”, em face da problematização dos pressupostos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, lançando mão de sua capacidade crítica, tendo em vista desenvolver um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos e ativos.

A noção de “autoridade emancipadora”, segundo o autor, está ligada aos princípios de liberdade, igualdade e democracia. Assim, as escolas são transformadas em espaços onde “os alunos aprendem e lutam coletivamente pelas condições que possibilitam a liberdade individual e a capacitação para a atuação social”. (Ibidem,159). Este aspecto requer que os professores tenham clareza dos princípios morais e políticos constitutivos da sua autoridade no ensino.

O professor, na acepção do “intelectual crítico”, supõe que o profissional seja capaz de desnaturalizar, compreender e desvelar as origens históricas e sociais dos preceitos sobre educação que são aceitos como inquestionáveis. E, igualmente, seja capaz de mostrar como as práticas educativas permanecem vinculadas a finalidades educacionais que escamoteiam valores contrários à democracia, à justiça e à igualdade sociais. Supõe, dessa forma, um esforço para

[...] descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades de ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (Ibidem, p.185).

Outro aspecto relevante desta abordagem é a defesa da noção de que os professores devem se posicionar de maneira aberta á participação dos setores sociais (pais, movimentos sociais etc.) que têm implicação direta e posicionamentos acerca dos problemas educacionais. É essa atitude que atribui coerência à ideia de escola como esfera democrática.

É possível caracterizar a concepção crítica segundo pelo menos três aspectos fundamentais. Nela a educação é compreendida como historicamente localizada, isto é, ela tem um fundamento sócio-histórico, segundo o qual é projetada uma visão de futuro que se considera desejável construir; é entendida como uma atividade social, ou seja, implica conseqüências sociais e não apenas atua no âmbito individual; é intrinsecamente política, pois afeta as escolhas do mundo da vida daqueles que estão inseridos no processo (PEREIRA, 2002, p.29).

A reflexão crítica objetiva analisar as condições sociais históricas nas quais se desenvolveram certos modos de conceber a prática educativa. Advoga-se, portanto, a necessidade de que seja estabelecida uma orientação para a reflexão, atribuindo-lhe um conteúdo, ao contrário do que ocorre na perspectiva prático-reflexiva. Assim, entende-se como necessária uma crítica sócio-histórica a respeito do trabalho dos professores e sobre as escolas e uma reconstrução do sentido político aceito com relação ao ensino, atribuindo-lhe um significado mais justo e democrático.

Apesar de todo esse potencial formador, embora tenha um substantivo desenvolvimento teórico, a inserção prática desta vertente é ainda incipiente. Além disso, de modo semelhante às demais correntes, já são esboçadas algumas críticas a ela. Uma destas se refere ao fato de que, apesar de ter como uma de suas principais potencialidades o desenvolvimento da autonomia relativa dos professores em relação às influências externas, a reflexão crítica parece não poder abrir mão delas.

Seja em forma de teorias críticas, que formulam as leituras adequadas dos fenômenos da vida social e do ensino que devem ser modificados, seja em forma de ilustradores que trazem o referido conhecimento e colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem as distorções ideológicas. (CONTRERAS, 2002, p.187).

O perigo disso é que, se por um lado pode ajudar na transformação do ensino, pode resultar em imposições autoritárias que só consideram como legítimas e aceitáveis as concepções definidas e reconhecidas pela linguagem da teoria crítica “libertadora”. Assim, o que deveria ser expressão de um processo de emancipação para os professores transforma-se em homogeneização de pensamentos e de práticas por não se aceitar a ideia de que os professores tenham formas singulares de pensar, de agir, de se posicionar, de sonhar em relação à sua vida e a seu trabalho. Dessa forma, corre-se o risco de que a perspectiva crítica não exceda o nível do discurso, uma vez que não está ancorada na análise das condições concretas em que as escolas realizam seu trabalho, isto é,

[...] nas mediações possíveis para sua efetivação. Há que se entender que as escolas não são homogêneas e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário que estes possam manejar processos de interação entre seus interesses e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar (PIMENTA, 2002, p.27).

Este aspecto não invalida, no entanto, a fecundidade do que a concepção crítico-emancipatória defende em termos de compromisso do docente como intelectual crítico. A autonomia do professor não se traduz em buscas individuais e o respeito às suas singularidades não significa aceitar as diferenças que causam injustiças, opressões e marginalizações, seja na vida, seja na prática educativa.

Vale destacar o fato de que, dentre as tendências aqui apresentadas, a reflexão crítica tem tido uma significativa inserção aqui no Brasil, especialmente no debate acadêmico e nas políticas educacionais. O aspecto problemático é que essa inserção resulta, muitas vezes, em modismos, banalizações e estratégias para encobrir uma ideologia neotecnista.

Evidência desta inserção e difusão, ocorre em 2001, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que torna “oficial o referencial da epistemologia da prática docente” (THERRIEN, 2010, p.309), expresso na obrigação de sua implementação desde o início dos cursos de formação docente. Embora a legislação sobre a formação de professores se aproprie do conceito de professor reflexivo, as condições para sua efetivação nas práticas docentes

não ultrapassam o nível da retórica, pois ainda não se traduziu em alteração significativa dos contextos de trabalho em termos de destinação de tempo para a pesquisa e reflexão e melhoria de salários dos professores.

Outro lado preocupante é a ambiguidade com que a legislação sobre formação de professores defende a prática reflexiva docente, trazendo, ao mesmo tempo, uma excessiva valorização das “competências” no perfil profissional dos professores, acentuando uma formação técnica (DALBEN, 2010, p.64). Além disso, a ênfase, na legislação, da dimensão “prática”, minuciosamente prescrita mediante a definição e detalhamento da carga horária (para o curso de Pedagogia) - 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio - pode conduzir a um empobrecimento dos conteúdos ditos mais teóricos. Isso tem repercussões, por exemplo, na redução de carga horária dos cursos de formação voltado para aqueles que já atuam na docência, o que implica aligeiramento dos processos formativos docentes (PIMENTA, 2002). A justificativa para isso é a valorização dos “saberes de experiência” dos professores. Deste modo, supõe-se que a experiência tem valor em si mesma e que não precisa passar por um processo de análise e reflexão ancorados em teorias, o que requer mais tempo e não sua redução.

Apesar dos esforços para implementar, na formação docente (inicial e continuada), elementos das tendências reflexivas e críticas, sua expressão nas mentalidades dos professores é ainda tênue. Algumas pesquisas denunciam, por exemplo, que

[...] existe entre os docentes da Educação Básica uma tendência ao particularismo e a centralidade em problemas específicos de sua área de atuação. Considera-se que existe a ausência da noção do conjunto do trabalho executado e isso se torna um problema pela dificuldade da compreensão do ato educativo como ato político. (DALBEN, 2010, p.185).

Tendo em vista as análises do presente trabalho importa reforçar, então, a necessidade de que o esforço reflexivo e crítico sejam direcionados para se perceber, dentre outros aspectos, quais são as possibilidades que os contextos profissionais e as práticas de formação docente disponibilizam para que os professores desenvolvam sua autonomia e se construam sujeitos da sua prática, do seu desenvolvimento profissional e dos seus processos formativos.

Tendo por base este cenário serão apresentadas, em seguida, as opções teóricas assumidas para discutir a noção de “sujeito da formação” e suas aproximações conceituais.

2.3. Da noção de sujeito

As formulações teóricas tomadas para a discussão da noção de sujeito estão ancoradas numa abordagem sociológica que privilegia a ação dos indivíduos que buscam assumir uma condição de ator. Além disso, nesta perspectiva entende-se, que para compreender os contextos é necessário entender as ações e concepções dos sujeitos neles inseridos, e não o contrário. A Sociologia da Ação¹⁵ recusa a “explicação do ator pelo sistema. Pelo contrário, ver em toda a situação o resultado de relações entre atores, definidas pelas suas orientações culturais e pelos conflitos sociais”. (TOURAINÉ, 1984, p.26).

Para discutir o conceito de sujeito na contemporaneidade, parto de uma dupla perspectiva para as questões sociais atuais. Esta dupla perspectiva privilegia, para além das constatações sombrias e desencantadas _ em face à perda da centralidade dos valores sociais, do individualismo narcisista, da violência, da supremacia da racionalidade instrumental, entre outros _ a emergência de atores individuais ou coletivos que lutam para reverter tal situação. Assim, é necessário que, à imagem da violência, do consumo e do individualismo, se imponha, à nossa observação, outra imagem que se caracteriza pelo “aumento das reivindicações culturais, tanto sob uma forma neocomunitária como sob forma de apelo a um sujeito pessoal e à reivindicação de direitos culturais” (Idem, 2005, p. 23). Desse modo, o domínio capitalista merece tanto destaque quanto o movimento do operariado, das

¹⁵ Nesta corrente sociológica, inscreve-se o pensamento de teóricos como Pierre Bourdieu (1972;1989;1997;1988), Norbet Elias (1994), Alain Touraine (1984;1992;2004;2005), entre outros.

mulheres, dos negros, dos homossexuais, pois não se pode menosprezar o desejo que cada um de nós tem de ser respeitado, escutado e compreendido.

Assim, é possível falar da emergência de uma nova cultura que deve ser concebida como “como um tipo de sociedade que aparece quando se passa do tema dos bens materiais ao dos bens culturais e quando o problema da cultura e da personalidade se torna mais importante, mais central do que o problema econômico” (Idem, 1992, p. 37)

Dessa forma, ante as intensas transformações, denominada “revolução pós-industrial” - torna-se necessária a formulação de um novo paradigma para compreendermos a realidade social contemporânea, à qual se assemelha a uma “paisagem em movimento”. Assim, apesar do cenário atual, muitas vezes, parecer pouco favorável à construção de sujeitos mais autônomos e, portanto, aos processos de humanização, não estamos reduzidos à conformação, à impotência, pois em toda sociedade há sempre um espaço para a resistência, para a autonomia relativa dos indivíduos.

Falar de construção do sujeito, isto é, de “subjativação” (TOURAINÉ, 2005), constitui uma tarefa delicada, uma vez que estamos imersos num contexto em que tudo parece concorrer para o seu contrário, isto é, para a não emergência do sujeito. Este trabalho de investigação, no entanto, tem como um dos pressupostos centrais a idéia de que em toda realidade social estão misturadas pelo menos duas perspectivas: uma positiva e uma negativa. Portanto, onde há opressão, massificação, negação do sujeito, pode haver também movimentos de resistência, de fuga e/ou de luta contra a opressão, a massificação, a dominação. Isto porque,

[...] é impossível não reconhecer hoje a figura do sujeito quando se acumulam as lutas e as críticas contra os imperialismos, os nacionalismos e os populismos – mas também contra o reinado do dinheiro e o aumento das desigualdades. (Idem, p.123).

E como se define este sujeito na contemporaneidade? Sujeito em relação a quê? Todos somos sujeitos?

Inicialmente, se faz necessário situar a ideia de que “ser sujeito”, é na verdade um “tornar-se”, é um processo, uma transformação do indivíduo que ascende à condição de sujeito. Assim, ser sujeito se traduz na vontade de um

indivíduo de agir e ser reconhecido como ator, atuando e modificando seu meio social, mas sendo determinado por ele. Portanto, as noções de “indivíduo”, “ator” e “sujeito”, embora estejam relacionadas, não são sinônimas, mas dimensões ou nuances que indicam diferentes níveis de engajamento humano (SILVA, 2008, p.24).

A condição de sujeito implica que o ator assuma como objetivo central de vida o seu reconhecimento como ser individualizado, como ser singular, imprimindo a “seus atos de resistência um sentido à sua existência” (SILVA, 2008, p.123).

O tornar-se sujeito ocorre por manifestações diversas, isto é, mediante a vontade de escapar a tudo (regras, poderes, violência, guerra, consumo exacerbado) àquilo, e não apenas ao poder político ou econômico, que tentam impedi-lo de ser ele mesmo. Portanto, ele combate tudo o que subtrai o sentido da existência, sendo que suas lutas se realizam contra uma ordem estabelecida e, nesse caso, a resistência é igualmente uma faceta dominante na constituição do sujeito. Assim, ele se divide entre aquilo que o cerceia e que lhe traz sofrimento e a esperança de ser livre, de poder constituir-se.

O indivíduo que vai se desenvolvendo como sujeito, no entanto, longe de ser integrado, idealizado, é constantemente imerso em contradições e fragmentações. Isto abre possibilidades para sua diluição, para a perda de si próprio em face da diversidade de situações, reações, emoções e pensamentos com os quais se defronta. O sujeito é, portanto, chamado, constantemente a uma presença, à “contracorrente da vida comum” (TOURAINÉ, 2005, p.120).

Constituir-se como sujeito, portanto, significa estar em permanente confronto com os outros, com o mundo e consigo próprio, uma vez que se impõem situações em que é preciso “escolher” entre se afirmar ou se negar como ser de vontade, de resistência e de autonomia. Isto porque somos vulneráveis às forças dominantes da sociedade. Assim, muitas vezes, nos deixamos levar pela comodidade de fazer o menor esforço possível, abrindo mão da nossa autonomia, uma vez que seu preço pode ser muito alto. Portanto, o empreendimento de fazer-se sujeito sempre demanda sacrifícios.

Outra pergunta que se impõe é: “todos nós somos sujeitos?” Se fazemos referência a uma consciência clara de ser sujeito, não, porque não se trata de uma natureza, mas de uma construção, no entanto todos os indivíduos têm “a marca de sujeito” (Idem, p.128). Isto é, todos têm algo da condição de sujeito _ algumas atitudes e comportamentos - podendo desenvolvê-las, ou não, tendo em perspectiva o ideal de ator.

As formas de expressão de subjetivação são diferentes, entretanto, são diferentes conforme cada ator individual ou coletivo. Estas diferenças acontecem numa dupla perspectiva: de um lado, com base nas relações sociais e nos engajamentos que o ator estabelece e, de outro, as condutas de sujeito podem misturar-se com sentimentos e atitudes outros que não necessariamente aquelas mais adequadas à formulação do ideal de sujeito. Apesar disso, os “caracteres gerais dos comportamentos que revelam o sujeito encontram-se em todo lado, a todos os níveis e em todas as situações”. (TOURAINÉ, 2005, p.137). O que leva a concluir que, se numa perspectiva, todos os indivíduos têm algo de sujeito, noutra, ninguém o é em sua plenitude.

Outro aspecto relevante, nesta direção é que o exercício da condição de sujeito pode acontecer em qualquer contexto, sendo uma condição acessível a qualquer indivíduo, independentemente das suas pertenças, das inserções socioculturais. Sendo assim, o ator que se torna sujeito age, não só nos contextos macro, mas igualmente nos contextos familiares, nos vínculos entre pares, nas relações cotidianas, enfim. Este aspecto descarta a natureza heróica das condutas para situá-las no nível dos indivíduos comuns, acentuando o potencial de subjetivação de cada indivíduo.

Esse sujeito do qual se trata aqui tem uma diferença fundamental em relação às noções tradicionais, isto é aquelas em que ser sujeito implica engajamentos coletivos. Sua dimensão individualizada, ou seja, o sujeito que se delinea na contemporaneidade é marcada pela busca de direitos, mas de direitos individuais. Significa dizer que, embora se engaje em lutas coletivas, suas buscas têm como fim o “si-mesmo”. Dessa forma, esse ator que emerge na atualidade

[...] não tem um cariz conquistador, mas defensivo, não apela à fusão de cada um de nós num vasto apelo coletivo, mas pelo contrário é antioletivista, recusa-se a deificar a sociedade e ainda mais o Estado.

Crê mais nas liberdades pessoais do que na libertação coletiva. (Idem, 1984, p.36).

Ser sujeito se traduz em resistir, não se conformar às posições socialmente herdadas, recriando-as conforme suas crenças; ser sujeito é igualmente empreender lutas pela conquista dos direitos individuais e/ou coletivos; é, ainda, não sucumbir aos ditames da ordem social dominante que tende a querer transformá-lo em mero instrumento da produção e do consumo. O sujeito contemporâneo, orientado para a presença a si, para a consciência dos seus direitos, é marcado pela recusa tanto quanto possível dos papéis sociais (TOURAINÉ, 2005, p.120).

É a relação a si que está em jogo, é a liberdade de ser si mesmo que se torna o fim de tais lutas. Esta relação estreita entre subjetivação e liberdade, se traduz uma vez que a afirmação da liberdade refere-se à “resistência ao domínio crescente do poder social sobre a personalidade e a cultura”. (SILVA, 2008, p.25).

Não significa necessariamente um isolamento do ator, uma eliminação dos determinantes sociais, pelo contrário, é na relação com a exterioridade que se forja a sua vontade de lutar contra aquilo que dificulta sua subjetivação. Dessa forma, a relação com o outro é algo determinante, uma vez que o sujeito não luta apenas pelo seu reconhecimento como tal, mas é igualmente pelo reconhecimento do outro como sujeito que se estabelecem as vias mais propícias para a subjetivação. Nesta perspectiva,

[...] o sujeito deve se afirmar reconhecendo o outro como sujeito (...) pois é a relação interpessoal que dá ao indivíduo o desejo de ser ator, de inventar e reinventar as situações, ao invés de adequar-se e conformar-se a elas. (Idem, p.24/25).

Portanto, vale insistir numa faceta determinante desse sujeito contemporâneo, que é a orientação das suas lutas para a conquista dos direitos culturais em detrimento dos direitos sociais.

Assiste-se, então, à transformação de sociedades em que as reivindicações se pautavam num referencial social, para outra em que as reivindicações são de ordem cultural (direito a uma linguagem própria, a uma sexualidade, religião etc.). Então, “certas coletividades, viradas para o exterior

e para a conquista do mundo, são substituídas por outras, viradas para o interior de si mesmas e de cada um daqueles que nelas vivem”. (TOURAINÉ, 2005, p.12). Dessa forma, o sujeito na contemporaneidade estabelece - ou se esforça para tal - uma relação mais direta consigo mesmo, sem necessariamente lançar mão de intermediários (líderes políticos, sindicais ou religiosos).

Além disso, já não podemos falar exclusivamente de classes sociais para explicar a realidade e seus conflitos, porquanto os temas mais recorrentes das ações reivindicativas atuais têm como eixo norteador - além do conflito de classes - a humanidade, as gerações futuras, a pobreza. O que vemos são conflitos sociais, os quais ocorrem em diversos domínios como a escola, o hospital, os meios de comunicação de massa etc. e não predominantemente no campo da produção. Portanto, o vocabulário que se afirma é de outra natureza e põe em causa questões como a dignidade humana, a sobrevivência no Planeta, a diversidade cultural, entre outros.

Não é possível desconsiderar, entretanto, os efeitos de uma característica marcante da sociedade atual, isto é, a globalização. Ela diz respeito à

[...] mundialização dos mercados, o crescimento das empresas transnacionais, a formação de redes capazes de transmitir informações em tempo real, a difusão pelos media, pela publicidade e pelas próprias empresas de bens culturais de massa quase sempre norte-americanos. (TOURAINÉ, 2005, p.31).

Com efeito, o cenário atual pode ter implicações pouco favoráveis à subjetivação, particularmente no que diz respeito aos meios de comunicação, elemento responsável pela fabricação de determinadas imagens dos indivíduos as quais são “vendidas” como sendo as únicas possíveis. Eles nos bombardeiam com informações fragmentadas e nos impõe necessidades de consumo de toda ordem, chegando mesmo a produzir imagens da nossa subjetividade, com as quais somos intimados a nos identificar, determinando tanto o nosso olhar quanto a realidade para a qual dirigimos nosso olhar. Seu projeto de construção de subjetividades tenta deformar e manipular, de maneira recorrente, as marcas do sujeito presentes em cada indivíduo. Assim, muitos indivíduos tendem a se deixar conduzir por esse empreendimento formativo imposto pela lógica do mercado.

Embora tal quadro, às vezes, nos pareça sombrio e sem possibilidades de reversão, é no

[...] universo individualista, muito diversificado, que muitos procuram e encontram um “sentido” que já não se encontra nas instituições sociais e políticas – e que só pode produzir exigências e esperanças capazes de suscitar outra concepção da vida política. (Idem, 2004, p.25).

Portanto, se por um lado o fim das ideologias políticas e dos regimes que tinham vinculado a defesa do sujeito com o triunfo de um partido, de um dirigente ou de uma forma de organização social, resultou num vazio que pode levar ao caos, pode também proporcionar “um retorno sobre si, à consciência do sujeito”. (TOURAINÉ, 2005, p.130).

A sociedade atual nos disponibiliza duas imagens, que se definem pela tensão e conflito permanentes: a racionalidade instrumental e a subjetivação _ isto é, a afirmação dos sujeitos individuais ou coletivos _ a socialização e a dessocialização, a subjugação dos indivíduos e a sua liberdade (GADEA, 2006, p.05). Isto porque, quanto maior é a afirmação dos constrangimentos sociais aos mais diversos domínios da vida dos indivíduos, mais se criam oportunidades para que ele se imponha como sujeito de direito.

Na atualidade, portanto, se o binômio razão/sujeito ainda é dicotômico, pode, igualmente, haver um diálogo entre essas duas dimensões. Assim, “o agente desta união é o movimento social, isto é, a transformação da defesa pessoal e cultural do sujeito em ação coletiva dirigida contra o poder que submete a razão aos seus interesses”. (TOURAINÉ, 1994, p. 394).

Além disso, se o sujeito se constrói a partir do conflito que se estabelece entre sua vontade de ser ator e as múltiplas formas de dominação, no entanto, é pertinente sublinhar que a singularização de um indivíduo ou grupo não se realiza de forma automática pelo enfrentamento, pelo conflito, mas precisa da criação “de instituições que garantam o direito de todos”. (Idem, 2004, p.14).

Assim, é reforçada, a imbricação entre autonomia e liberdade do indivíduo e os constrangimentos sociais e, simultaneamente, a ambiguidade da condição de sujeito, uma vez que esta só é alcançada em face daqueles e não pela sua eliminação.

2.3.1. Constituição do sujeito e autonomia

A noção “construção do sujeito” está diretamente relacionada com a capacidade de resistência, base do que se denomina “autonomia”. Portanto, serão apresentadas, a seguir, algumas delimitações para este conceito. Tal elaboração resultou de um esforço de atualização do conceito, tendo em vista a consideração do contexto atual.

Inicialmente, é necessário situar, à luz das teorizações tomadas como suporte, que entendo como autonomia como a capacidade que os indivíduos e grupos têm de fazer escolhas, de tomar decisões e serem responsáveis por suas conseqüências; diz respeito também às resistências e à capacidade de superação de limites, impostos a si pelos outros, pelo mundo e/ou por si mesmo. Além disso, está ligada às buscas, às intencionalidades e à formulação de projetos, tendo em vista “ser mais”, ultrapassar os condicionantes internos e externos.

Então, se pode perguntar: autonomia em relação a que? A quem? Autonomia como processos de emancipação de contextos autoritários, isto é, de situações que tentam negar ao sujeito a possibilidade de “ser mais”, de constituir-se como ser humano e autor da sua história; emancipação de amarras e condicionamentos criados, às vezes, por nós mesmos; emancipação, enfim, de certas heranças sociais e pessoais, de crenças e imagens de si (JOSSO, 2004).

Autonomia diz respeito ainda à capacidade dos indivíduos de pensar criticamente, de questionar a realidade, de problematizá-la, em termos de concepções, valores, crenças e práticas, não aceitando as estruturas e imposições sociais como dadas, mas como históricas e construídas socialmente das quais eles também fazem parte.

Na tentativa de esclarecer melhor tal conceito pressuponho que autonomia não é individualismo ou isolamento, assim como também não é algo inato, atributo dos indivíduos. Ela resulta de contínuo desenvolvimento, porém não linear, não fixo, mas feito de alternâncias. Isto é, o indivíduo tem atitudes autônomas, e estas podem acontecer, dependendo do contexto, assim como pode se realizar com maior ou menor freqüência, dependendo das posturas

que os indivíduos assumem diante da vida. Desse modo, é possível falar em “autonomia elástica” no sentido em que não existe um padrão fixo de autonomia, nem ela está ligada de forma inerente a nenhuma posição hierárquica, “de tal modo que ela pode contrair-se ou expandir-se com amplitudes variáveis”. (LOUREIRO, 2001, p.134/135).

A autonomia se constrói a partir da relação que o indivíduo estabelece com os outros, consigo e com o mundo. Portanto,

[...] a autonomia, como os valores morais em geral, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem. Teremos de falar, portanto, de processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente e, nesses processos, constroem sua identidade ética. (CONTRERAS, 2002, p.197).

Desta forma, autonomia tem a dimensão social como propriedade encarnada na sua definição. Isto porque o sujeito da autonomia é “totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros”. (CASTORÍADES, p.128). Assim não é possível falar em um “Si absoluto” porque não há como expurgar a influência dos outros sobre este “Si”. Mas tais influências - em forma de ações, valores, concepções - são reorganizadas, em função de necessidades e idéias do sujeito que, a partir daí, constrói algo diverso, um si, constituído de uma síntese do que ele fez e faz com as influências externas e sua singularidade. Portanto, “a verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história”. (Idem, p 129).

Em decorrência deste enraizamento, a autonomia tem como qualidade a historicidade, a dimensão processual, mas isto não significa que sua construção aconteça espontaneamente. Pelo contrário, ela é passível de processos de intervenção por parte, inclusive do próprio sujeito que reivindica sua autonomia.

Além disso, por ser social, por se desenvolver nas relações sociais, a autonomia não pode ser entendida apenas como individual, mas precisa ser coletiva. A autonomia, assim definida, conduz a uma dimensão política e social. Significa que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua construção se torna possível na medida em seja uma busca coletiva

(Idem). Desta forma, ela se dissocia claramente do que tem sido denunciado como individualismo, aspecto marcante das condutas sociais contemporâneas.

Como produto de relações sociais, as quais podem incentivar ou dificultar o desenvolvimento da autonomia e estando ligada à tomada de decisões e realização de escolhas, ela não se constitui como requisito prévio de uma ação, mas ocorre na própria ação. No caso da tomada de decisões, é decidindo que o indivíduo aprende a decidir, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 1997, p.121). Ela é, portanto, aprendizado e, a educação é fundamental como possibilitadora de oportunidades em que os sujeitos decidam, escolham.

A autonomia está vinculada à necessidade de busca, a qual tem sua razão de ser porque o homem é um ser incompleto, inacabado. Sendo inacabado ele é também condicionado, mas os condicionamentos não o impedem de “ser mais”, pelo contrário, eles o impulsionam para ir além de tais condicionantes (Ibidem). Portanto, concebendo-se como ser incompleto e a realidade como horizonte, como possibilidade - e não como algo dado, determinado de uma vez por todas - é que os indivíduos se negam a “simples” adaptação e buscam a transformação de si e do mundo.

Tais buscas se diferenciam entre os indivíduos, em decorrência dos processos subjetivos inerentes a cada um. Elas se transformam em intencionalidades, em projetos e estratégias visando à construção de si. O modo como cada um realiza tais projetos traduz seu modo de “estar no mundo”, sua presença no mundo, seus posicionamentos.

2.3.2. Constituição do sujeito e projetos

A autonomia está diretamente relacionada com a capacidade e necessidade humana de projetar, uma vez que o projeto expõe, explicita, carrega em si a vontade, por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de constituir uma trajetória que não seja simplesmente resultado dos determinantes exteriores a si. Assim, embora o projeto seja influenciado pelas

relações que o indivíduo trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ele traduz o esforço humano por inventar-se, por construir-se como sujeitos.

A definição do termo projeto, na sua origem, vincula-se à ideia de “lançar para a frente”, noção advinda da arquitetura, por volta dos séculos XIV e XV. (BOUTINET, 2002). Desde então, embora esta vinculação ao que está à frente ao futuro permaneça, assumiu diversas conotações e abrangências. Hoje é possível falar em “projeto econômico”, “projeto político”, “projeto escolar”, “projeto coletivo”, “projeto individual”, “projeto cultural”, “projeto social”, “projeto formativo”, “projeto profissional”, entre outros. Esta proliferação de adjetivações, que instaura certa confusão em torno da sua definição, resulta da valorização que a sociedade atual atribui ao projeto.

Nesta sociedade, de crescente individualização, de valorização do imediatismo, do transitório e do efêmero, pretende-se que o projeto preencha várias lacunas. Este assumirá conotações técnicas, racionais, precisas, visando-se, na medida do possível, ao controle das mudanças, que se apresentam cada vez mais aceleradas. A busca por soluções rápidas é uma das principais finalidades¹⁶.

Ao mesmo tempo, o projeto pode significar

[...] antecipação de um espaço a ser ordenado, antecipação de uma sociedade melhor, antecipação de um indivíduo perfectível, antecipação de um tempo desejado; voluntarismo e antecipação se colocam a serviço da autonomia buscada pelo indivíduo e pelo grupo, ávidos de provar sua capacidade de gerir mudanças orientadas, em um meio turbulento. (BOUTINET, 2002 p.29).

Apesar de sua valorização, entretanto, nem todos os projetos têm a mesma importância. Nas sociedades capitalistas, os projetos econômicos se posicionam no topo da hierarquização valorativa. Além disso, embora seja incentivada a elaboração de projetos os mais diversos, nem todos os grupos sociais se inserem nesta demanda. Em face das desigualdades sociais, grupos menos privilegiados economicamente são, muitas vezes, impedidos de criar expectativas em relação ao futuro, sendo-lhe reservado viver cada dia como se fosse o último de suas vidas.

¹⁶ O desenvolvimento científico proporcionou uma “leitura instrumentada do futuro através de modelos, cálculos, instrumentos sofisticados de observação, etc. Isto, porque, através destes o homem não quer mais sofrer a evolução; quer fazê-la e significar que o futuro não está mais ligado ao acaso (como em tempos anteriores), mas em grande parte à suas próprias decisões”. (BOUTINET, 2002, p.72/73).

Como, porém definir o termo, já que ele assumiu conotações tão diversas? Algumas noções podem ajudar a delimitá-lo. Uma delas é o conceito de antecipação do futuro como horizonte de possibilidades. Toda e qualquer atividade humana implica um horizonte de possibilidades e, portanto, a condição humana é determinada por um constante voltar-se para o futuro. Então,

nós não podemos ser o que somos a não ser projetando o ser; nós não podemos chegar a nenhuma forma de existência a não ser que estejamos voltados para nosso possível, a fim de antecipá-lo. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.364).

Este aspecto pode ser explicado pelo fato de que, se é possível falar de natureza humana, essa pode ser caracterizada pela incompletude, pelo inacabamento, pela falta, uma vez que o homem é marcado por uma herança genética limitada, estando num permanente tornar-se. Desse modo, ele é abertura, possibilidade, o que implica pensá-lo não só como ser que precisa formular projetos para viver, mas ele próprio sendo um projeto (Idem, p.364).

A antecipação do futuro como “previsão” (esta é uma das acepções do termo) pode, então, significar um modo de controlar as incertezas, o desconhecido, o que está por vir; um modo de controlar as mudanças, as quais alteram nossa cotidianidade. Os projetos são, em síntese,

[...] provavelmente, uma forma de exprimir e viver o caráter inacabado de uma criação e de uma criatura que explora suas potencialidades e as possibilidades de seu contexto de vida. Nesse caso, o projeto apresenta-se como uma espécie de passagem entre o conhecido que morre e o desconhecido que ainda não emergiu. (JOSSO, 2006, p.28).

Essa necessidade de antecipação pode traduzir-se em uma capacidade de suspensão, ainda que momentânea, do curso das coisas, tendo em vista conhecê-las em sua evolução, numa tentativa de, caso haja necessidade, alterar o rumo dos fatos. A antecipação está a serviço não só da adaptação humana ao contexto vivido, mas, igualmente, de uma busca de transformação da realidade. Daí ser importante destacar a noção de “estar-no-mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2006), pois o homem define sua existência em interação com o mundo, sendo parte dele.

Ao mesmo tempo, o projeto traduz o fato de que o indivíduo não é fruto, exclusivamente das determinações do meio, mas também resultado da sua autodeterminação, da sua autonomia relativa. Os projetos de um indivíduo, ou de uma coletividade, resultam das negociações operadas entre dois níveis de influências, ou seja, entre o individual e o coletivo, entre mim e o mundo, entre o eu e os outros; entre o que os outros esperam de mim e aquilo que eu desejo ser. Eles expressam o modo pelo qual as pessoas “escolhem” - ainda que de modo condicionado - estar no mundo. Este aspecto inscreve, por sua vez, um paradoxo: o da escolha e da recusa, pois, ao escolher, o sujeito empreende, ao mesmo tempo, uma recusa de outros possíveis. Ao definir o que deseja e o que espera da vida, ele indica sua insatisfação com a realidade posta ou com o que ela lhe aponta.

Assim, é possível qualificar diversas “formas de antecipação” e materialização das escolhas: adaptativas, cognitivas, imaginárias e operatórias (BOUTINET, 2002, p.69/78).

- Antecipações adaptativas: podem se realiza mediante a previdência e a previsão. Como o próprio nome anuncia, elas possibilitam ao indivíduo ou grupo os meios de adaptação e precaução - uma vez que antecipam o futuro e suas conseqüências - embora a realização do que virá não dependa, exclusivamente da vontade daqueles. “Antecipações cognitivas”: têm como principal objetivo adentrar o “mistério do futuro”, numa tentativa de desvendá-lo. Elas podem ser de tipo oculto (esotérico), religioso ou científico. As “antecipações imaginárias”: dizem respeito ao que não existe, mas poderia existir em um futuro distante. Os romances de ficção científica são exemplos disso. E, finalmente, “antecipações operatórias”: objetivam não antever, mas realizar um determinado futuro, apoiando-se em determinadas intenções, desejos, sonhos.

Elas podem ser de tipo “racional ou determinista”, que se expressam através da delimitação de um alvo, objetivo e/ou plano; de tipo “volitivo”, as quais se referem ao desejo, sendo pouco operatórias, pois consistem mais em prometer sem muito engajamento; de tipo vago ou “parcialmente determinado”: permanecem no nível da intenção, mais como registro mental, portanto, implícita. Tenta-se trazer um futuro desejado, mas que não pode ser demasiado distante, nem muito próximo. Por seu caráter indeterminado, abre

possibilidades pouco consistentes de realização do projeto, que necessita ser constantemente retomado.

Portanto, as intencionalidades ou os projetos podem ser relativamente explícitos, conscientes, determinados. Assim, eles implicam diferentes níveis de engajamento por parte daqueles que o elaboram, no entanto, para que eles sejam bem sucedidos, é necessária uma “atenção consciente”, ou seja, que as pessoas estejam engajadas e tenham clareza daquilo que almejam.

As “antecipações operatórias” têm presença marcante em nossos dias devido à necessidade mais premente de decidir o futuro e fazê-lo acontecer, do que a necessidade de antevê-lo para nos precaver, uma vez que em contexto de mudanças constantes as certezas quanto ao futuro se tornam precárias. Além disso, em decorrência do aumento da defasagem entre a demanda de tarefas a cumprir e o tempo que dispomos para realizá-las, é cada vez mais preciso adiar desejos e realizações. Portanto, o futuro nos é cada vez mais caro.

Articulado ao processo de antecipação ganha destaque a dimensão da criatividade, pois ela permite a integração e a subordinação “tanto das aprendizagens, quanto das desaprendizagens¹⁷, necessárias à realização de qualquer projeto. “O processo criativo está articulado com o processo de antecipação por parte de um sujeito consciente ou subconsciente daquilo que escolheu tornar-se *desde o presente*”. (JOSSO, 2004, p. 256).

É válido lembrar que os projetos, embora muitas vezes fundados na pretensão de possibilitar maior segurança, carregam em si a possibilidade da não-realização. Eles podem, por isso mesmo, se tornar fontes de preocupação e frustração, caso sejam construídos de forma a não admitir que haja margem para o imprevisto, ou incorra numa lógica em que o desejo impõe “a tirania da dedicação”. (Ibidem, p.260). Isto é, no caso em que todas as energias, afetividades e expectativas são depositadas na consecução de um projeto.

Daí a pertinência de que os “projetos formativos” dos adultos em geral e dos professores em particular sejam objetos de uma reflexão realizada por eles mesmos, para que os empreendimentos formativos que realizam se tornem, de fato, formação. Entendendo-se “formação no sentido em que a pessoa é

¹⁷ Este termo é utilizado por Josso (2004) para referir-se ao processo pelo qual incorporamos concepções, em “substituição” a concepções que precisam ser revistas, que não nos servem mais.

afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa”. (Ibidem, p.29).

2.3.2.1. Projeto e posições existenciais

A elaboração e a concretização de projetos, pelos sujeitos, implicam determinadas posições que traduzem “modos de estar no mundo”, isto é, “posições existenciais”. Elas “caracterizam posturas sociais, relações com o saber, com o poder e relações com as ações”. (JOSSO, 2004, p. 251-252). Subdividem-se em posição de “expectativa”, de “refúgio”, de “intencionalidade” e de “desprendimento”. Expectativa: traduz a idéia de predeterminação. Ao aderir a esta posição o indivíduo se sente obrigado a nada fazer por si, uma vez que quem comanda sua vida é o destino. Refúgio: vincula-se ao transcendental, a submissão a uma esfera superior que pode ser uma teoria, uma religião ou uma paixão. Intencionalidade: traduz-se numa postura em que o indivíduo não só se lança à sorte, ao inesperado mas, igualmente, dribla o “destino”. Assim, a vontade, o querer, a intenção e a imaginação norteiam os empreendimentos, atitudes e conquistas.

As posições existenciais auxiliam, portanto, na compreensão das diferentes formas de engajamento, de implicação nos projetos. Elas não se excluem entre si, mas se alternam, oscilam não sendo possível falar em evolução ou progresso numa trajetória de vida.

2.4. A formação do sujeito adulto: aproximações conceituais

A ideia de formação que norteia as formulações teóricas desta investigação tem origem no campo da Formação de Adultos¹⁸. Assim, na

¹⁸ O esforço de aprofundamento acerca da noção de “sujeito da formação” conduziu-me ao campo da formação de adultos, o qual, sobretudo com a sua consolidação na década de 70 do século passado,

tentativa de apropriação de algumas das principais contribuições advindas do campo deste campo de estudos, assumo que a formação é um processo profundo e interior, que se desenvolve ao longo da vida e em diversos espaços, envolvendo várias dimensões do sujeito e sendo resultado da intervenção do formando (autoformação), dos outros (heteroformação) e do meio (ecoformação). Esta noção ancora-se em pelo menos dois pressupostos: a formação é um processo que ocorre ao longo da vida, e em diferentes espaços e tempos, tendo o formando como centro dos seus processos formativos.

A seguir serão apresentadas as contribuições teóricas que iluminaram as elaborações desta pesquisa, partindo inicialmente de uma breve contextualização dos dilemas com os quais o campo se defronta.

2.4.1 O conceito de formação: ambigüidades e perspectivas

A formação, tanto no âmbito conceitual como prático é permeada por ambigüidades e alguns dilemas. Assim, muitas vezes, ela tem sua definição mais vinculada à oferta ou ao tipo de produto externo que visa a obtenção, do que às conseqüências e os efeitos que exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela. Portanto, a compreensão mais habitual de formação “remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades”. (ZABALZA, 2004, p.38). O termo aparece mais frequentemente vinculado à formação profissional, relação esta que decorre, possivelmente, do papel proeminente que o setor produtivo assumiu em nossas vidas. Esta formação pode acontecer em cursos de formação inicial e/ou continuada.

Além dessas dificuldades de ordem conceitual, na atualidade, a formação, particularmente aquela direcionada aos adultos, é confrontada com dilemas práticos.

Assim, um desses dilemas diz respeito à “instrumentação” da formação e a ressemantização de termos historicamente defendidos pelos movimentos

possibilitou pensar a formação sob uma perspectiva mais humanística e permanente (CANÁRIO 2006; LIMA, 2008; FINGER: 2008).

sociais e pelos trabalhadores (FINGER, 2008). Uma das traduções deste cenário se evidencia no fato de que a retórica “educação e formação ao longo da vida” tem se tornado uma das mais recorrentes nos discursos de políticos, empresários e profissionais da área. Isto impõe um contexto em que parece não haver saída a não ser a submissão à obrigatoriedade de permanentemente nos formar, nos reciclar, nos atualizar, nos certificar, tendo em vista atender à lógica da responsabilização individual e da inculcação de uma ideologia, segundo a qual devemos nos transformar em empresários de nós mesmos (CANÁRIO, 2006, pp. 42/43).

A formação dos adultos é dominada por duas vertentes: a “educação e formação ao longo da vida” e o “reconhecimento e validação de competências”. Estas, embora tenham raízes em pressupostos da educação humanista, ao mesmo tempo, são marcadas pela responsabilização individual, pela racionalização e instrumentalização da formação¹⁹. É necessário, no entanto, um alerta

[..] contra um pensamento “mágico” ou “administrativo” que, por vezes, lhe surge associado. Como se bastasse nomear estas palavras para que elas se transformassem na “solução” dos problemas. Como se a menção “ao longo da vida” nos dispensasse de uma adequada formação de base”. (RODRIGUES E NÓVOA, 2008, p.11).

A educação permanente, bandeira de luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais, tendencialmente, se transforma “num dever e numa imposição de sociedades que olham as pessoas ora como consumidores, ora como recursos humanos. Não é, portanto, difícil vislumbrar a afirmação, segundo a qual “em breve será um crime não aprender”. (FINGER, 2008, p.27).

O conceito de educação permanente, ou ao longo da vida, preconizados pela UNESCO, na década de 1970, tinha como princípios a educação como política pública e, conseqüentemente, a sua regulação e provisão como direito humano básico. O Estado era, enfim, responsável por garantir as condições de igualdade de oportunidades (LIMA, 2008, p.13). Evidencia-se, entretanto, uma ressemantização, tanto dos pressupostos, quanto das orientações políticas da educação permanente, em sua origem.

¹⁹ Conferir Canário, 2006.

Na reforma neoliberal, a educação ao longo da vida transforma os formandos em clientes e consumidores, valorizando suas necessidades individuais e estratégias, tendo em vista a competitividade. Numa palavra “a educação de adultos substituiu o discurso emancipatório do “bem comum” e o modelo politicamente inspirado do bem-estar coletivo por um discurso sobre auto-realização individual e a racionalidade do mercado, isto é, competitividade”. (FINGER, 2008, p.27). A educação, em seu sentido amplo, é sacrificada, em primazia da formação profissional e contínua, a qual se volta predominantemente para a população ativa.

Em síntese, as concepções

[...] pragmáticas e tecnocráticas da formação e da aprendizagem ao longo da vida vêm, de fato, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando a vida e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo ou recusando a subjetividade da vida ao longo das aprendizagens. (FINGER., 2007, pp. 103/104).

Concomitantemente ao cenário esboçado, instaura-se, no campo da formação de adultos, já há algumas décadas, um conjunto de ideias que tenta se contrapor à instrumentalização da educação, as quais ensejam pensar e fazer esta modalidade de formação em níveis mais preocupados com a humanização dos sujeitos. Tais ideias, embora não constituam novidade, necessitam ser atualizadas constantemente.

Outro olhar sobre o conceito de formação: a autoformação

Do ponto de vista teórico e prático, os contornos e significados atribuídos à formação podem ter grande variação. Sua definição dependerá da área de conhecimento que a toma como objeto, assim como das orientações ideológicas que norteiam as políticas e práticas de formação. Portanto, é válido assinalar que a formação é um conceito marcado pela polissemia e pela complexidade.

Podem ser destacadas, portanto, pelo menos duas perspectivas orientadoras do campo da formação na atualidade: a chamada “engenharia da

formação” e a “formação existencial”. A primeira caracteriza-se pelas “ações de formação” que têm suas preocupações voltadas prioritariamente para métodos, técnicas e recursos que devem ser mobilizados nos programas de formação. Ela atua principalmente no âmbito da formação profissional. A segunda perspectiva entende a formação como um “processo que ocorre em cada sujeito e que traduz a dinâmica profunda que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar, agir”. (COUCEIRO, 2000, p. 13). Esta perspectiva tem sua importância assegurada, na medida em que incide em objetivos que se ampliam além da aquisição de saberes, do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, e da ampliação das potencialidades da pessoa. Ela integra todas essas vertentes e tem como foco o sujeito e “na forma que vai dando a si mesmo através da globalidade da sua existência e da sua inserção nas diferentes esferas da vida”. (COUCEIRO, 2000, p. 13).

As premissas teóricas que orientam a investigação em pauta ancoram-se na segunda perspectiva. Assim, compreende-se que a formação diz respeito a uma intervenção profunda e global que acarreta no sujeito um desenvolvimento em vários domínios; isto é, físico, intelectual ou moral, bem como uma mudança nas estruturas que correspondem a estes domínios, de tal forma que esse desenvolvimento não se reduz a uma sobreposição às estruturas existentes, mas é integrado a novas estruturas. Assim, a formação pode resultar tanto de intervenções exteriores ao sujeito, quanto de uma intervenção do próprio formando (GOGUELIN, 1970, p.16-17).

Em sintonia com este conceito, está a “teoria tripolar da formação” (PINEAU,1988) - ancorado na noção dos “três mestres da educação” (ROUSSEAU,1999) - que articula os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (PINEAU, 1988, p.65-67). Assim os formadores, e adultos em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação.

A autoformação é um dos pólos da formação e institui a distinção deste paradigma de formação, relativamente ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformação, em que o formando é sempre objeto e não sujeito da formação.

Vale lembrar que autoformação não é um processo isolado, algo individualista, mas ela se realiza na articulação com os demais pólos hetero (educação escolar, familiar, social, etc.) e eco (influências climáticas e do meio físico em geral, incluindo a dimensão simbólico-cultural, a qual é influenciada por aquele). Nos três pólos é o formando que conduz o processo formativo, sendo implicado numa dinâmica de “tomada de consciência e retroação da autos sobre si mesma e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social” (GALVANI, s/d, p.02). O diferencial deste modo de conceber a formação é que nele o sujeito está presente, está consciente, está implicado, pois ele é responsável pelo processo.

É necessário ressaltar que a autoformação pode ser abordada a partir de cinco concepções, as quais se distinguem segundo as teorias, os campos sociais e os instrumentais, mas têm em comum a idéia de “formar por si mesmo” (CARRÉ, APUD WARCHAUER, 2001, p. 130-132). São elas: “autoformação integral” que acontece fora dos espaços formais de educação. Nesse caso, ela se assemelha à definição de autodidaxia, pois o aprendente assume as funções de ensino geralmente atribuída a outra pessoa; “autoformação existencial” (PINEAU,1988), que se traduz na atitude dos formandos tomar nas mãos as rédeas de sua formação, mediante a produção de suas histórias de vida; “autoformação educativa”: ela se realiza através de práticas desenvolvidas no âmbito de instituições educativas (escola e outros). Neste caso, os aprendentes se engajam em projetos delineados por formadores; a “autoformação social”, a qual diz respeito a aprendizagens conduzidas pelos formandos fora da educação formal, isto é, nos espaços sociais como trabalho, comunidade, lazer etc. Acontece, no entanto, a partir da associação de pessoas que tencionam empreender algum projeto formativo; e finalmente “autoformação cognitiva”, que engloba diferentes concepções psicológicas cujo cerne é o desenvolvimento de meios de autonomização dos processos cognitivos e do desenvolvimento de competências no aprendente. O princípio orientador é a ideia de “aprender a aprender”.

Tendo em vista os objetivos delineados para a investigação em curso tomo ainda como aporte a noção de autoformação _ que diferentemente da noção de Pineau, que a circunscreve a um processo consciente _ compreendida como uma dimensão que está presente, de forma explícita e/ou

implícita, nas aprendizagens que ocorrem em todas as idades; isto é, de crianças, adultos etc. Assim, compreende-se que “aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)”. (CANÁRIO, 2006, p.28). É possível afirmar que nos autoformamos desde a infância, desde as primeiras aprendizagens, uma vez que estes processos só ocorrem se forem dotados de implicação, de uma intencionalidade explícita, ou não, por parte daquele que se forma.

Importa sublinhar que estreitamente ligada à autoformação está o conceito de autonomização. Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela sua formação, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros. Dessa forma, vai libertando-se da submissão às prescrições alheias e vai tomando decisões e realizando escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: sua formação. Essa tomada de decisões e realização de escolhas quanto aos seus processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas em relação com o mundo, e suas escolhas e decisões têm repercussões nas dimensões individual e coletiva. Vale destacar que a autonomia, assim como a autoformação, não constitui negação da influência dos outros ou das estruturas sociais. Pelo contrário, ela resulta exatamente da relação do sujeito com o mundo físico e social.

Autonomização, portanto, é entendida, como um modo de estar no mundo que se adquire processualmente (FREIRE, 2006; JOSSO, 1988, 2004, 2006); diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo sua autoria e suas consequências. Essa compreensão abrange também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de autossuperação de atitudes e concepções.

Outra concepção filiada a este paradigma de formação vincula-se ao conceito de coformação, na medida em que se compreende que os homens se educam pela mediação do mundo físico e social. Isto porque “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam a partir das relações entre si e destes com o mundo”.(FREIRE, 1992).

Assim, a coformação é uma dimensão da heteroformação, mas diz respeito às aprendizagens adquiridas na relação de interação, de diálogo, de consentimento; nas relações com o outro e a partir do outro, e não com base em relações impositivas e de desigualdades de poder. Essa dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro pode ser formadora (PIRES, 2000, p.42).

Outras elaborações importantes, nesta perspectiva de considerar o papel ativo do formando em seus processos formativos, ancoram-se na ideia de que a formação (entendida como processos formais e informais) é uma das formas de socialização (todas as situações potencialmente educativas), entendida como “influência de uma dada formação social sobre um indivíduo e de recíproca ação deste último” (LESNE, 1977, p.22). Assim, cada pessoa é ao mesmo tempo objeto da socialização (sofre os constrangimentos do meio), sujeito (age sobre si mesmo) e agente (age sobre os outros) (Ibidem, p. 24). Esta compreensão opõe-se àquela em que o adulto é visto predominantemente como objeto da formação.

Com efeito, é pertinente questionar práticas de educação formal que tomam o adulto como sujeito da sua formação apenas em termos de objetivo educacional, como um fim a perseguir, mas não como uma capacidade já presente naquele que se forma. Cada um de nós é portador de normas, valores, saberes e participa de forma variável, de um processo de condicionamento social; isto é influenciados a formação dos outros, embora essa influência seja relativamente aceita ou formalizada (no caso dos professores e dos pais, por exemplo) em conformidade com os papéis e posições que ocupamos na sociedade. Isso implica processos de “cossocialização”, de “coformação”, sem que haja pressupostos definidos ou funções organizadas em tais processos (Ibidem, p.32). Portanto, o adulto é um agente e sujeito da formação já no presente, não no futuro.

A socialização, portanto, acontece numa estrutura social dinâmica permeada pelas oposições, conflitos e contradições que comporta em si mesmo. Este processo atua numa totalidade que está, igualmente, em movimento e a qual também o influencia. Esta dinâmica impede que se vincule “socialização” exclusivamente à reprodução e imutabilidade. Nesta perspectiva,

assim como nos processos de socialização, é pertinente considerar o adulto ao mesmo tempo como objeto, agente e sujeito da sua formação.

2.4..2. A formação dos adultos: o lugar da educação informal e da experiência

A educação, ao longo da história da humanidade assume formas diversas. Nas sociedades originárias, os mais jovens aprendiam, majoritariamente, sendo postos em situação de aprendizagem direta, como por exemplo, servindo a um mestre adulto de sua futura função. Até o século XV, “de modo geral, a transmissão do conhecimento, de uma geração à outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos” (ARIÈS, 1981, p.158). As crianças se misturavam aos adultos e dessa maneira, aprendiam a viver, através das relações cotidianas.

Em decorrência, entretanto, das sociedades terem se tornado mais complexas e com a criação dos sistemas de educação escolar, a educação, por sua vez, também se complexificou, configurando, gradativamente, formatos mais especializados.

A escola, portanto, com as características mais próximas do modo com a conhecemos hoje, é tomada como advento da Modernidade, pois foi a partir daí que houve sua ampliação e sistematização. O marco é a Revolução Francesa _ com os seus ideais iluministas e crença no poder de esclarecimento e de transformação social pela escola²⁰. Teve origem, então, a concepção que delega a esta instituição poderes quase exclusivos sobre a formação humana, passando a educação a se realizar em um tempo e espaço determinados. A partir daí, se inscreveu um movimento de “universalização” e estatização da escola, embora muito gradativamente, que resultará em sua maior organização em termos de tempo, espaço, idade dos alunos e seqüência de conteúdos, a partir de um currículo mais sistemático. Foi neste contexto, “que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos medievais do espaço e do tempo”. (VEIGA-NETO, 2007, p.01).

²⁰ Sobre este tema conferir BOTO, 2003.

A primazia da escola, como espaço privilegiado de decisões e ações educativas passou a ser questionada desde o final da II Guerra mundial, na medida em que não conseguia acompanhar as transformações econômicas e sociais, as quais já não eram circunstanciais, mas tinham um caráter de continuidade.

Assim, os adultos assumem lugar prioritário nas ações educativas desenvolvidas da década de 1970 em diante, com o movimento da Educação Permanente, protagonizado pela UNESCO. É neste contexto que nasce a expressão “educação informal”, a partir do reconhecimento de que há diferentes níveis de formalização da educação. Portanto, embora a “aprendizagem de coisas que não ensinadas”(CANÁRIO, 2006, p.196) - isto é, que são aprendidas por processos que não obedecem aos critérios do modelo escolar - acompanhe a história do homem, desde a Pré-História, somente na segunda metade do século XX é que elas ganham importância e visibilidade.

É reconhecido, então, o fato de que a educação se realiza durante toda a vida e acontece em diferentes tempos e espaços. Convencionou-se, por conseguinte que a educação abrange modalidades de educação formal, educação não-formal e educação informal. Elas são concebidas como um *continuum* e se articulam e se complementam, sendo assim definidas:

- a modalidade formal - diz respeito aos processos formais realizados tendo como modelo a educação escola, com sua organização de tempos, espaços, conteúdos, etc. Estes processos podem acontecer em espaços não-escolares, mas o que rege sua estruturação é o modelo escolar;

- a modalidade não formal - caracteriza-se pela não-existência de rigidez de horários, programas, espaços. Não há preocupação com certificação, inscrevendo-se na dimensão do “voluntariado”, isto é, são situações educativas buscadas pelos formandos, não sendo objeto de imposições de programas oficiais;

- a modalidade informal - refere-se a todas as “situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários”, marcadas pela pouca ou nenhuma estruturação (Idem,1999, p.80).

Considerar a educação informal como importante na formação dos adultos significa dar visibilidade aos processos que compõem a maior parte das

aprendizagens adquiridas pelos sujeitos, ao longo da vida, mesmo para aqueles altamente escolarizados.

Além disso, na educação informal, o indivíduo exerce um papel decisivo, na medida em que é a sua iniciativa e interesse (conscientes ou não) que desencadeiam a aprendizagem. Portanto, valorizar a educação informal, é conferir valor ao papel que o aprendente desenvolve em seus processos formativos. E, assim, se inverte a lógica tradicional vigente na educação escolar, segundo a qual é o professor quem ocupa posição central em tais processos.

A perspectiva teórica que questiona o princípio da “intencionalidade” e propõe olhar a educação de outro ponto de vista, direcionando o olhar, não para os objetivos educativos mas para seus efeitos, fornece importante contribuição²¹. Assim, tais “efeitos” resultam de ações não dotadas, *a priori*, de finalidades educativas e traduzem-se por “mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização das experiências individuais e coletivas”. (CANÁRIO, 1994, p.31). Ou, ainda, como produtos de uma ação que não é de início dotada de finalidades educativas.

Outro contributo que emerge no campo da formação de adultos é o direcionamento do foco do ensino para a aprendizagem; e, igualmente, o reconhecimento (graças a estudos empíricos) do potencial formativo das organizações de trabalho, dos efeitos educativos resultantes da arquitetura dos espaços quotidianos, bem como da influência dos meios de comunicação de massa nos processos formativos dos sujeitos (PAIN, 1990). Portanto, conclui-se que diversos ambientes influenciam a formação. Essa noção reforça a contestação da escola como sendo a principal instância responsável por decidir tempos, espaços e conteúdos que comporão as aprendizagens dos sujeitos. Estudos evidenciam que importantes aprendizagens ocorrem no contexto escolar, mas que estas não estão previstas nos programas escolares. Conclui-se, dessa forma, que a formação é de quem se forma, uma vez que é o formando quem, em última instância, decide onde, quando e o que será aprendido.

²¹ Pain (1990) foi o responsável por introduzir esta perspectiva que emergiu no campo da formação de adultos.

A relevância da educação informal na educação de adultos supõe dois pressupostos básicos: as pessoas aprendem com e através da experiência; e não é sensato ensinar aquilo que as pessoas já sabem (CANÁRIO, 2006, p.37). Na atualidade, a valorização da experiência ancora-se em duas vertentes: uma a considera como “orientação para futuro”, outra para “ações passadas”. Assim,

[...] o primeiro sentido a experiência é uma tentativa, um ensaio, um pôr à prova, cujo resultado se pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio. (CAVACO, 2002, p.30).

Como desdobramento da última aceção, podemos associar ainda duas concepções valorativas. Numa, a experiência, como “ações passadas”, pode ser vista como algo negativo, vinculado à rotina, à permanência, à estabilidade, configurando-se como elemento que pode dificultar a aquisição e reelaboração de conhecimentos. Noutra, a experiência se traduz numa “necessária condição para aprender algo”. (CANÁRIO, 2007, p.199).

A visão da experiência como impedimento ao conhecimento é herdeira dos ideais da filosofia clássica, a qual a concebia como conhecimento inferior, necessário, mas como ponto de partida. Se, de um lado, a experiência significava apenas o início para o “verdadeiro” conhecimento, de outro, era considerada por alguns clássicos como empecilho ao conhecimento, portanto, à ciência. Assim,

[...] la experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno. Para Aristóteles la experiencia es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario. La experiencia (empeiria) es inferior al arte (techné) y a la ciencia, porque el saber de experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal. (LARROSA, 2002, p.03).

A experiência, que na ciência moderna é convertida em experimento, longe de ser objetiva, contabilizada, quantificável, é subjetiva, é sempre de alguém, é contextual, finita, provisória, sensível, de carne e osso como a própria vida (id. p.03). Assim, os perigos de transformar a experiência em

doutrina e em modismos são enormes. Portanto, deve-se cuidar para não lhe atribuir valor de autoridade de modo a permitir que quem tem experiência seja dotado de poder para decidir, opinar, sobre o que o outros devem pensar e fazer. A experiência, porém, deve ser concebida na sua dimensão de abertura, receptividade, disponibilidade.

Importa destacar o fato de que, muitas vezes, a valorização que é conferida à experiência é concebida muito mais como “suporte de aprendizagem, como facilitadora da codificação de um saber, ou como aplicação de um saber teoricamente adquirido”. (COUCEIRO, 2000, p.70). Com menor frequência, ela é reconhecida como potencial produtora de conhecimento.

A experiência como transformação e *locus* de produção de conhecimento

As noções de “experiências formadoras” e “experiências charneira” (JOSSO, 1988, 2004) são, igualmente, contributos importantes. A experiência formadora é aquela que implica a pessoa na sua globalidade, isto é, ela implica a pessoa nas suas dimensões afetivas, sensíveis e da consciência. A experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Experiência formadora ou momento-charneira diz respeito àquela experiência que se configura como um divisor de águas na vida do sujeito, traduzindo-se num antes e depois. Tais experiências são denominadas como tais porque delas “o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades” (Idem, 1988, p.44).

Este conceito ancora-se na ideia de que nem toda experiência é formadora, pois a formação só pode ser entendida como tal se implicar o sujeito numa reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante. A vinculação experiência/formação se dá na medida em que se presume que a formação só pode ser denominada enquanto tal se for

experiential, embora a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades possa ter maior ou menor relevância.

Importa destacar o fato de que há uma distinção entre “vivência” e “experiência”. Sendo esta considerada como emergindo de um trabalho de reflexão sobre a vivência, isto é, sobre o que se passou, sobre o que foi percebido e sentido.

Outra contribuição se dá, através da argumentação de que para compreendermos a experiência - e, portanto, do papel que ela exerce na aquisição de aprendizagens dos adultos - é necessário distinguir as denominações: “ter experiência”; “fazer experiência”; e “pensar” estas experiências.

- ter experiência ou experiência *a posteriori*: diz respeito ao que nos é dado viver; as experiências involuntárias, que nos chegam, muitas vezes, de surpresa. Interrompe uma lógica, não nos permitindo articular o que se passa ao que é conhecido, uma vez que ficamos efetivamente perturbados, às vezes, “sem chão”. No primeiro momento, a surpresa nos leva à suspensão de automatismos, diante do imprevisto, do espanto. Depois, somos levados a fazer um trabalho interior sobre o que se passou, a “um pensar”. (JOSSO, 2002, p.37);

- fazer experiência ou experiência *a priori*: são experiências que buscamos, que nos propomos viver. Há, neste caso, uma formalização que inicia a experiência, diferenciando-a da experiência *a posteriori*, que passa por um processo de simbolização depois que ocorre. Vale destacar que, mesmo sendo objeto de uma projeção, havendo, portanto, certo domínio sobre o que poderá ocorrer, ainda assim há lugar para o imprevisto. O que conduzirá a um trabalho de avaliação, por parte de quem vive a experiência, sobre o que se passou; “um trabalho de explicitação para si próprio do que se passou”. (JOSSO, 2002, p. 39).

- pensar as experiências: constitui-se de um trabalho de reflexão sobre um conjunto de vivências, tendo em vista transformá-las em experiência. A reflexão acontece em torno da questão: “o que eu retiro de conhecimento, de saber-fazer do que vivi?”. Neste trabalho, entra em jogo a dialética do individual e do coletivo, na medida em que o sujeito da experiência faz um trabalho de

autointerpretação, mas também recorreremos aos outros para uma cointerpretação da sua experiência (Idem, p. 40).

Essas distinções são importantes, entre outros aspectos, para acentuar o caráter complexo das experiências que constituem nossa trajetória e, igualmente, situar o grau da nossa implicação em cada um delas, em face do que cada uma delas põe em jogo e, conseqüentemente, o caráter formador das experiências.

As noções aqui apresentadas serviram de base para pensar a formação docente sob o prisma mais amplo da formação humana e, particularmente da formação do sujeito adulto. Com efeito, esse caminho me permitiu, então, pensar os docentes como “sujeitos adultos em formação”. A seguir, serão apresentadas as análises referentes às autobiografias que compõem o corpo de dados desta investigação. O resultado é uma tentativa de estabelecer um diálogo com as perspectivas teóricas adotadas para iluminar as perguntas e respostas que compuseram esta pesquisa.

3 A CONSTRUÇÃO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES COMO SUJEITOS DA SUA FORMAÇÃO

Uma parte de mim é todo mundo;
 outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
 Uma parte de mim é multidão; outra
 parte estranheza e solidão.
 Uma parte de mim pesa, pondera:
 outra parte delira.
 Uma parte de mim almoça e janta;
 outra parte se espanta.
 Uma parte de mim é permanente;
 outra parte se sabe de repente.
 Uma parte de mim é só vertigem;
 outra parte linguagem.
 Traduzir uma parte na outra parte
 que é uma questão de vida ou morte será
 arte?
 Traduzir-se. Ferreira Gular, 1980.

A forma de apresentação dos dados não foi uma escolha fácil. Por se tratar de textos narrativos, impôs-se a necessidade de maiores cuidados com a não-fragmentação, com a não-mutilação. Optei então, por sintetizá-los, de acordo com o eixo temático proposto para sua produção, isto é, “as experiências formadoras” dos autores, preservando a estrutura escolhida por eles. As análises são corroboradas tanto com as informações da narrativa escrita original e, também, com os dados da entrevista de explicitação.

A seguir serão apresentadas, no primeiro momento, as “experiências formadoras”. A tentativa é analisá-las sob o ponto de vista do que foi formador, isto é, do que tais experiências proporcionaram em termos de aprendizagem, uma vez que

[...] para que uma experiência seja considerada formadora é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO 2004, p. 48)²².

²² No desenvolvimento das teses dessa autora ela define “experiência formadora” como aquela que resulta de um processo reflexivo, implicando numa “articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p.48). Entendo que esta definição é, no entanto, restritiva, portanto, neste trabalho “experiência formadora” estará sempre vinculada ao conceito enunciado acima, isto é, traduzindo aprendizagens adquiridas que ajudaram a pessoa a ser o que é hoje.

Estas experiências são analisadas ainda buscando identificar os contextos nos quais ocorreram, na tentativa de sublinhar a amplitude dos processos formativos, os quais não estão circunscritos aos processos de escolarização.

No segundo momento, as análises buscam evidenciar as relações entre os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação, sublinhando a autoformação, uma vez que é esta dimensão da formação que articula e sintetiza as demais, embora, muitas vezes, isto seja pouco evidente.

No terceiro momento, são apresentadas as reflexões concernentes aos projetos, os quais são analisados segundo uma classificação que os subdivide em “projetos profissionais”, “projetos formativos” (formação inicial ou contínua²³) e “projetos de vida” (familiares, religiosos, afetivos, filiações ideológicas) (BOUTINET, 2002).

Estes projetos encarnam a materialização de um “projeto de realização pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366), o qual, sendo mais amplo, orienta as trajetórias de cada um. Além disso, eles são analisados segundo a implicação e engajamento dos sujeitos na concretização de tais projetos. Assim eles podem ser do tipo “racional ou determinista”, de tipo “volitivo” ou ainda do tipo “vago ou parcialmente determinado” (ver Cap.2). Finalmente, tem-se a análise das “posições existenciais”, as quais indicam os modos de estar no mundo, as negociações entre autonomia relativa e as determinações do contexto que os sujeitos operam para construir o projeto de si.

Cada uma das narrativas compõe um texto independente e é analisada com o objetivo de captar as singularidades das trajetórias. Nas conclusões da pesquisa, entretanto, estas trajetórias são costuradas de forma a evidenciar os aspectos que as integram, uma vez que todo percurso é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

²³ Estes projetos formativos podem ser denominados de “formação permanente”, pois objetivam o “aperfeiçoamento de uma qualificação, à garantia de uma promoção e, se for o caso, à possibilidade de uma mobilidade no âmbito de um projeto de carreira”. (BOUTINET, 2002, p.98).

3.1 - HELENA: “eu não sou uma pessoa fraca, eu sou uma guerreira²⁴”

Falar das próprias experiências formadoras é (...) de certa forma contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.
(JOSSO, 2004)

3.1.1. A trajetória

Helena nasceu em 1962 em Croatá/Ceará. É a segunda filha do segundo casamento do pai. Já tinha sete irmãos. A família tem origem italiana e a casa, que era muito grande, vivia cheia de gente. O pai era fazendeiro e dono de muitas terras. A escolaridade dos pais é o Ensino Fundamental, mas compreendem a necessidade de investir na educação dos filhos. Em face disto tomam a decisão de morar em Fortaleza. Para isso, o pai vendeu todos os bens e tornou-se comerciante. Porém, seu empreendimento não deu certo e perdeu tudo.

Ela viveu a infância no bairro Monte Castelo e, embora, não tivesse muito conforto, era feliz. Os pais se esforçavam para que nada faltasse aos nove filhos, mas não era fácil. Os irmãos mais velhos vão morar em São Paulo em busca de emprego.

A primeira escola era de freiras, pois a família era muito católica e tinha o hábito de ir à missa todos os domingos. Isso era reproduzido há várias gerações. Ela ressalta que foi uma criança muito tímida, tanto que o primeiro ano de escola foi experimentado sem nenhuma sociabilidade com a professora e com os colegas.

A experiência com o aprendizado da leitura ocorreu em outra escola e é lembrado como fato marcante, teve início “o acesso a outro mundo”. Lia tudo e

²⁴ Os subtítulos atribuídos aos textos das análises são frases constituintes das narrativas e que considerei serem representativas das suas auto-imagens das autoras.

o irmão era grande incentivador, proporcionando-lhe vários tipos de leitura desde gibis até biografias, como a de Galileu Galilei.

Com o agravamento das dificuldades financeiras da família passou a estudar na escola pública onde a mãe trabalhava como merendeira. Neste novo cenário ela lembra as inúmeras atividades das quais participou: festividades, teatro, desfiles. Sua timidez já não era tão marcante, mas ainda persistia.

Seu pai decidiu, de forma repentina e sem consultar a família, mudar de religião. Isso resultou num período de muitas novidades, através do ingresso numa outra escola: novas amizades, contato com o esporte e com a música, com a escrita de diários - e significativas aprendizagens.

Após o término da 8ª série, com a permissão e apoio dos pais foi estudar em um colégio interno em Pernambuco, ligado à igreja do qual faziam parte _ adventista. Foi cursar o Técnico em Enfermagem. A opção por este curso ocorreu em virtude de constituir preparação para cursar Medicina. Não conseguiu concluir o curso por dificuldades financeiras da família. Essa foi sua primeira grande frustração.

Voltou para casa e começou a estudar exaustivamente para o vestibular. Apesar de todo o empenho não conseguiu aprovação dentro das vagas. Fez outras tentativas, em vão. Por insistência da família fez o vestibular para Nutrição. Foi aprovada mas, após o quarto semestre, abandona, pois não era o que queria.

Casou-se e foi morar em João Pessoa com o marido, músico. Afastou-se do mundo acadêmico em face da decisão de se dedicar à educação da filha. Além disso, começou a estudar Inglês e ingressou num curso para aprender a tocar cravo.

Voltou para Fortaleza, com o marido e aqui teve mais duas filhas. Desistiu de fazer faculdade e começou a alfabetizar as filhas em casa.

Começou a ensinar gratuitamente, em casa, algumas crianças da comunidade onde morava. Daí nasceu a intenção de fazer Pedagogia, após 11 anos de afastada dos estudos. No ano de 1999 prestou vestibular e foi aprovada. O pai tão amado morreu neste mesmo período. Foi um choque duro de suportar.

Durante o curso de Pedagogia teve experiência de dois anos numa escola privada, como professora de séries iniciais. No quinto semestre do curso de Pedagogia descobriu a pesquisa acadêmica como possibilidade de investimento formativo e profissional. Após o enfrentamento de inúmeras dificuldades conseguiu ingressar neste universo, como monitora e assessora voluntária de pesquisa.

Em 2003 concluiu o curso de Pedagogia, fez seleção para o Mestrado, mas não conseguiu ser aprovada. Somente em 2007 obteve êxito na seleção da FAGED/UFC. Neste período teve sua primeira experiência no ensino superior.

3.1.2. As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos

Helena iniciou seu texto explicitando a origem italiana de sua família, constituída de 12 filhos, descrevendo elementos do seu ambiente familiar: “muita gente, casa sempre cheia, muito barulho, mesa enorme [...]”. Este aspecto, possivelmente, exerceu influências no seu apeço por estar sempre junto à família, particularmente aquela que fundou.

Em seguida, registra o deslocamento da família do interior para a Capital Fortaleza, por iniciativa de seu pai, o qual tinha a educação dos filhos como preocupação constante. Situa ainda seu nascimento durante um período de poucos recursos econômicos na família. Estes dois fatores tiveram desdobramentos marcantes na sua formação. Um deles foi a preocupação constante em ajudar financeiramente a família, conforme relato a seguir:

Eu lembro que fui participar dessas reuniões (para ensinar no Mobral)... na verdade, eu fui fazer isto interessada na questão financeira, não foi pela questão altruísta, não. Porque desde cedo, eu tinha essa preocupação com minha família, em ajudar financeiramente....

Descreveu o “primeiro bairro” onde morou como ambiente que lhe proporcionou muitas alegrias na infância. Ela evidencia, desta forma, o papel marcante da formação que se realiza através do ambiente físico-social, e do

contexto em geral; ou seja, ela assinala a presença da ecoformação, na constituição do sujeito:

Início minha narrativa no bairro onde vivi minha primeira infância, Monte Castelo. A pracinha onde eu adorava passear, a padaria com o típico cheiro de pão quentinho, o grupo onde minhas primas estudavam e as casas de pessoas conhecidas e de alguns familiares que habitavam na mesma região”.

A “primeira escola” foi mencionada como um contexto onde a timidez se afirma. Sentiu que este período foi prejudicial à sua formação, pois teve desdobramentos negativos na sua maneira de ser. Seu depoimento confirma este argumento:

perdi, nesse ano de inércia, em socialização, em não desenvolver atividades lúdicas, de motricidade. Esses déficits se traduziram em outras deficiências ao longo da vida, como a instrospecção e falta de habilidade com o movimento corporal.

É interessante notar que esta experiência com a timidez repercutirá posteriormente na sua identidade docente. Assim, ela relata:

eu tinha alunos muito tímidos (...) e queria mexer com eles. Porque eu lembrava que eu era uma aluna muito tímida e eu queria tanto que algum professor tivesse mexido comigo, tivesse me feito falar!.

Isto conduz à reafirmação de que nos formamos não apenas pelas experiências positivas, mas igualmente pelas experiências consideradas negativas, na medida em que estas passam por um processo de reelaboração de sentidos e se transformam em saberes, em modo de ser. Além disso, evidencia-se igualmente que as experiências vivenciadas como alunos podem determinar, posteriormente o modo como se experimentam a docência (TERRIEN, 2004).

A “mudança de bairro e a (consequente) mudança de escola” implicaram uma transformação que marcou sua relação com o saber e com a própria instituição escolar. Helena relata que o sistema de premiação da nova escola melhorou sua autoestima. Ela explica: “comecei achar que sabia alguma coisa e fiquei estimulada a estudar, comecei a dar mais importância ao estudar” (nar.). Este aspecto ressalta, de um lado, o papel da subjetividade na formação, ou seja, as conseqüências de determinadas práticas escolares são muito diversas para cada um daqueles que as experimentam. O que tem

efeitos positivos para uns, pode se tornar algo funesto para outros, evidenciando a natureza complexa da formação dos sujeitos e o processo de singularização próprio a homens e mulheres. De outro lado, a cultura escolar, como instituição social, é um espaço privilegiado de criação e legitimação de disputas por posições e reconhecimento (BOURDIEU, 1989). O sistema de premiação é uma das estratégias que alimentam tais disputas.

As “primeiras experiências com a leitura” desvendaram para ela um mundo novo. Seu depoimento corrobora: “Tudo era tão curioso [...] então eu queria saber de tudo... tudo o que aparecesse na minha frente era para ser lido” (nar.). Um irmão mais velho a incentivava, proporcionando-lhe leituras diversas: livros (incluindo a história de Galileu Galilei), gibis, palavras cruzada etc. Com isso, segundo ela, seu vocabulário se ampliava substancialmente e ia “aprendendo a aprender”, aspecto central para a apropriação da formação permanente como orientação de vida.

“Os anos de escola pública”. Em decorrência das dificuldades financeiras, Helena relata que sua mãe, merendeira, sentiu-se “obrigada” a matricular os filhos na mesma escola pública onde trabalhava. Ela aponta seu aprendizado em atividades coletivas, propostas pela escola: “peças teatrais, desfiles, festas de datas comemorativas e festividades religiosas” [...], tudo isso marcou muito minha vida” (nar.).

Lembra ainda de dois modelos opostos de profissionais docentes que marcaram sua memória em termos de referência sobre o que é ser “bom” e o que é ser “mau” professor. Outro aspecto marcante nesta escola, segundo Helena, era a exigência com a limpeza e adequação do fardamento, elementos que, segundo ela, exerceram influências na sua formação. Percebe-se, portanto, que muitas das aprendizagens decorrem de aspectos não definidos nos programas curriculares. Ou seja, resultam de aspectos ligados às regras, aos valores, às posturas assumidas pelos agentes educacionais e que não, necessariamente, constituem uma intencionalidade por parte daquele que aprende (PAIN, 1990).

“Período de grandes mudanças”: Este é o subtítulo que Helena atribui à descrição de experiências vividas quando da decisão do seu pai de mudar de religião: da igreja católica para a protestante. Assim, efetuaram-se grandes transformações na vida de toda a família, particularmente no que diz respeito

aos hábitos. Vale ressaltar que segundo relata, não houve questionamento quanto a tal decisão embora ela não nunca tenha entendido os motivos da mudança. A descrição dessas relações familiares parece evidenciar modos de ser de uma família tradicional patriarcal, tão presente na realidade brasileira, em que o pai concentra o poder sobre as decisões importantes sobre o futuro da família. Sendo que neste panorama havia pouco espaço para a produção de si como alguém autônoma, como sujeito, pois não havia espaço sequer para questionamentos.

As mudanças têm seus desdobramentos, conforme ela destaca, principalmente no contexto da escola que passou a frequentar. Ela ressalta a aproximação com o esporte; o desenvolvimento do gosto pela Biologia e Matemática, experiência que lhe proporcionou, além de tudo, a consolidação do raciocínio lógico; e o contato com mais um modelo positivo de docência. Percebe-se, portanto, o papel ativo daquele que aprende no que diz respeito tanto ao engajamento na aprendizagem, quanto na seleção daquilo que será objeto de aprendizagem. Isto evidencia que a formação é de fato de quem se forma (NÓVOA, 1988).

Outro aprendizado importante neste contexto ocorreu em face da relação que estabeleceu com a escrita. Segundo afirma: “a experiência com a escrita também foi despertada neste período, a partir da escrita de diários e poesias; comecei a considerar a possibilidade de ser escritora”. Para ela, a escrita dos diários auxiliava na expressão de sentimento, os quais eram sufocados pela sua timidez. Isto revela mais uma vez a presença da educação informal, uma vez que não havia uma intencionalidade explícita, por parte dela.

Menciona ainda a experiência no “clube dos desbravadores”²⁵. Descreve aprendizagens tais como o gosto pela liderança, o exercício da responsabilidade e da competição, e a aprendizagem de outras formas de linguagem como o “esperanto”²⁶.

O contato com a Música também ocorreu nesta situação. Assim, ela relata:

²⁵ Organização que, segundo Helena, tinha uma sistemática de trabalho semelhante aos “escoteiros”, mas que se destinava somente ao trabalho com meninas.

²⁶ Segundo definição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa trata-se de uma “língua auxiliar de comunicação internacional”. (1988, p.269).

passamos a ter aulas de flautas, e posteriormente entrei em contato com um grupo vocal no coral da Igreja. Esses momentos foram marcantes para mim e estão guardados com muito carinho em minha memória, pois deram início a uma trajetória, na qual a música se tornou elemento constantemente presente em minha vida.

Morar fora de casa foi igualmente uma experiência referida como formadora. É neste momento que pela primeira vez a autora do relato anuncia uma experiência *a priori*. Isto é, que foi objeto da sua vontade e, portanto, resultado de uma busca que ela empreendeu. Convenceu seus pais a permitirem que fosse estudar em um colégio interno, no Estado de Pernambuco. Iria juntar-se à sua irmã mais velha, que já estudava lá e, a qual, segundo Helena, foi sua referência de conduta, durante muito tempo. Após concluir o ensino fundamental, ingressou no curso de enfermagem (Ensino Médio). Esta decisão estava pautada, segundo ela, nos seus planos para o ingresso no curso de Medicina. Neste espaço-tempo obteve ganhos não só em termos de sociabilidade, através dos laços de amizade que estabeleceu e dos quais usufrui até hoje, mas em termos de qualidades espirituais, de “paz interior”. Assim ela destaca a dimensão ampla da formação, “está vinculada à própria existência, à globalidade da vida, isto é, às dimensões cultural, social e espiritual”. (HONORÉ apud COUCEIRO, 2002, p.34).

Além disso, ela sublinha o contato com mais uma experiência exitosa de prática docente: “Nesta escola encontrei um de meus ideais de professor. (Ele) coroou muitos de meus momentos de estudos, com seu bom humor e incentivos constantes” (nar.). Ao mesmo tempo em que ela foi se formando como pessoa, os saberes da docência vão se ampliando, constituindo o *habitus* docente (LUGLI, s/d), o qual constitui dos modos de falar, pensar, agir, se comportar, das posturas corporais próprios ao campo da docência.

Relata ainda o desenvolvimento da capacidade inventiva, proporcionada pelas “feiras de ciências”. Esses momentos, no entanto, não foram vividos sem ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que se sentia feliz, a saudade dos pais era um sentimento que tinha presença constante. Segundo ela, porém, “sabia que tinha que viver este momento longe deles. Isto a princípio foi muito duro” (nar.). Portanto, se constata a presença da “autoformação explícita”²⁷,

²⁷ Esta é uma elaboração própria e objetiva ampliar o conceito de autoformação defendido por Josso(2004) e Pineau, uma vez que esses autores circunscrevem a autoformação aos processos

pois há uma “modificação consciente da sua forma” (COUCEIRO, 1992, p.123), na medida em que Helena toma nas mãos seu processo formativo, ainda que em meio ao conflito de sentimentos. Ela buscou esta formação, sabia que seria importante para seu percurso, seja na dimensão pessoal, seja na dimensão da formação profissional que já se inscrevia como perspectiva quase inexorável.

“De volta para casa”. Em razão das dificuldades financeiras que sua família enfrentava Helena não concluiu o curso de Enfermagem e voltou para casa. Triste pela interrupção do seu projeto formativo, ela refugiou-se nos estudos objetivando passar no vestibular para Medicina. Seu relato é ilustrativo: “De volta para casa, apesar das saudades que deixei, entro no clima do vestibular e faço disso meu refúgio” (nar.). Assim, tentou transformar o sentido da perda sofrida em algo positivo, perspectivando outras possibilidades, mas que não subvertem a intencionalidade esboçada de cursar Medicina. Isto revela mais uma vez uma Helena lutadora, que não se rende às dificuldades impostas e que tentavam impedi-la de “ser mais”.

Este é um dos vários conflitos²⁸ que emergem na trajetória de Helena e os quais, de um lado, se consubstanciam em elementos dificultadores para o projeto de si; de outro, a impulsionam para frente, na busca de outros sentidos para a vida. Assim, a autora, ressignificou sua frustração, sua perda e começou a vislumbrar outras possibilidades para dar continuidade à sua formação. Evidencia-se, portanto, o fato de que dos conflitos, isto é “das forças que rivalizam entre si [...] pode emergir movimento e dinamismo capazes de conduzir a novos patamares de “equilíbrio” e estabilidade, eles mesmos provisórios, em vista de mudanças”. (Idem., p.137). Os conflitos são, portanto, fundamentais para a formação do indivíduo que busca ser sujeito, pois este não os pode eliminá-los, mas enfrentá-los e ressignificá-los. Portanto, é no seu enfrentamento que se constitui a autoformação “processo que é produto de um combate pela procura de novos patamares de sentido para a vida sócio-pessoal, numa dinâmica pessoal de transformação de perspectivas”. (Idem, p. 140)

conscientes, intencionais. Compreendo-a, no entanto, como processo que pode ter uma intencionalidade explícita ou não explícita.

²⁸ Conflito é aqui entendido como “atuação de forças contrárias”, a que o sujeito tem que fazer face (COUCEIRO, 1992, p.138).

Este momento da sua trajetória é transformador. Em seu depoimento, durante a “entrevista de explicitação”, ela afirmou que foi a partir daí que passou a ver o mundo “com outros olhos”:

sabe aquele momento em que você é adolescente, quer tá perto dos amigos, fez aquele grupo... tá vivendo a questão profissional, mas as relações de amizade são muito importantes?... E quando eu fui frustrada, neste sentido, eu comecei a perceber muitas coisas, perceber que não era justo! Então, eu comecei a questionar: minha irmã tava lá em São Paulo e minha mãe mandando coisas pra ela, enquanto eu não podia voltar (pro colégio e concluir o curso) porque não podia mais pagar a escola. E eu fiz de tudo, eu trabalhava lá escola, mas não podia mais ficar.

Nesta perspectiva, anuncia-se a constituição de um indivíduo que tenciona ser sujeito, que não mais se conforma à situação estabelecida por outros e começa a questionar. Assim, a produção do sujeito se dá em contextos diversos, incluindo àquele das relações cotidianas, das relações familiares (TOURAINÉ, 2005).

Outro depoimento é ilustrativo:

mamãe sempre falava que eu era muito conformada. Então, teve um dia que eu falei pra ela que tava cansada de ser “a conformada” e ficar sempre com o pior, eu sempre ficava esperando na fila das coisas. Às vezes, até pulava de mim pra mais nova porque eu era “conformada”. Então, isso marcou... essa imagem que eles tinham a meu respeito.

Nesta perspectiva, “a Helena que vai se constituindo sujeito” se revolta com as situações que a impedem de ser mais e não aceita, daí pra frente, a subjetividade produzida por outros, pois ela quer constituir a sua própria autoimagem, construir sua identidade²⁹. O depoimento a seguir, é ilustrativo:

Minha mãe sempre viu como uma pessoa muito frágil. Ela passou essa visão pra mim mesmo. [...] Ela me colocou muito medo, muito mesmo! E depois de um certo tempo, eu vivi um descompasso... essa questão do medo foi muito forte a minha vida toda, mas de uma certa idade, eu disse pra mim mesma: “eu não sou uma pessoa fraca, eu sou uma guerreira, eu superei muita coisa na vida e to aqui. E sou muito feliz, e eu não falo de nada disso com tristeza.

Os depoimentos denotam, portanto, a transformação do indivíduo em sujeito, na medida em que vai se autonomizando de autoimagens que considera negativas, de obstáculos formulados por si e pelos outros e que

²⁹ Sobre o tema das construções identitárias conferir a dissertação de mestrado “Identidade Profissional Docente: os ditos e os feitos (SANTOS, 2001).

dificultam sua luta por uma vida mais justa e que lhe permita ser si-própria; e, assim, expressar seus desejos, suas vontades, sem que isto se traduza em deixar de enxergar o outro. Esse questionamento das identidades que lhe são atribuídas, assim como de aspectos do contexto, traduzem cortes, rupturas com a heteroformação, afirmando-se, ao mesmo tempo, processos de autoformação.

Apesar do esforço empreendido nos estudos para a aprovação no curso de Medicina, Helena não conseguiu classificação. Por incentivo dos pais, tentou ingressar noutro curso: Nutrição. Desta vez obteve sucesso, mas tinha consciência de que não estava satisfeita. Após dois anos de curso, abandonou-o para ir morar com o marido em João Pessoa.

“Vida nova: mudança de cidade...”. É assim que intitulou esta nova fase da vida: casamento, mudança para João Pessoa e nascimento da primeira filha. Assim emergiu a Helena “educadora” e mãe, conforme seu depoimento: “na busca de leituras que me dessem subsídios para entender melhor os processos da minha filha e poder ajudá-la a se posicionar em um mundo que eu já via com outros olhos” (nar.). Nesta fase, interrompeu os estudos universitários e “escolheu”, segundo seu depoimento, dedicar-se à educação de sua filha.

Não se conformou, no entanto, em ser mãe em tempo integral e começou a dar aulas particulares.

Eu vejo que eu tinha um lado muito forte pra trabalho, eu não me conformava em ser só dona de casa, eu queria ter outra atividade. E as aulas particulares era o que eu poderia fazer [...] e não foi questão financeira porque quando eu me casei meu marido ganhava bem.

Este aspecto ilustra Helena como integrante da condição da mulher na sociedade contemporânea, a qual não admite mais que as mulheres sejam exclusivamente donas de casa, como era legítimo até décadas recentes. Ela se sente conclamada a exercer vários papéis, mesmo quando não é a situação financeira que reclama este exercício. Assim, é pertinente destacar que a mulher é quem melhor assume a condição de sujeito hoje, uma vez que consegue conciliar as várias dimensões humanas: afetivas, cognitivas, criativas etc. (TOURAINÉ, 2005).

Neste período, ela deu início também aos estudos de cravo e de línguas estrangeiras, o que evidencia a autora como indivíduo que está constantemente buscando ser sujeito de formação, e não apenas objeto. Além disso, suas experiências formadoras não são somente experiências *a priori*, mas igualmente *a posteriori*, na medida em que ela as procura e não apenas espera que se instaurem. Estes aspectos denotam um sujeito em processo de autoformação porque não se conforma a seguir, exclusivamente as orientações dos outros, ela se impõe, cria sentidos para sua existência, desenvolve negociações com os constrangimentos sociais que se impõem aos seus processos formadores.

É fortalecida, ao lado da formação da educadora, sua formação musical. Esta última é creditada à influência do seu marido, que é músico, e da cultura musical impregnada na cidade de João Pessoa. Percebe-se, portanto, significativo entrelaçamento entre autoformação, ecoformação e heteroformação. Dessa forma, embora haja a influência de outrem em suas decisões, ela as assume como suas, é a sua perspectiva que determina a opções tomadas. Vê-se ainda um sujeito que recria tempos e espaços formativos: torna-se mãe e educadora, aprendiz de música, aprendiz de línguas estrangeiras. Nesta multiplicidade de tarefas que ela buscou vai gerindo tempos e espaços formativos próprios.

É pertinente destacar ainda que a autora ilustra uma dimensão que marca a constituição do sujeito: o esforço pela diferenciação (TOURAINÉ, 2005). Esta se dá pela sua opção em estudar cravo. Assim, ela explica:

pra mim era uma honra estudar aquele instrumento, eu me sentia nobre, diferente. E era tão diferente que eu não queria estudar violino, porque pra mim o violino, já era muito batido e eu queria uma coisa diferente (risos).

“De volta à Fortaleza”. Mais um deslocamento opera-se na trajetória de Helena e ela volta para Fortaleza, junto à família, onde deu continuidade a sua “luta”. Depois do nascimento de mais duas filhas, a perspectiva de voltar a estudar se distanciou, mas a “educadora” continuou se formando, na medida em que decidiu alfabetizar as filhas em casa. Assim, ela foi se distanciando do regime da heteroformação que predominava na sua infância e adolescência e

passou a tomar decisões cada vez mais conscientes e baseadas numa coerência consigo própria, com suas crenças e valores.

Depois, decidiu com as irmãs constituir uma escola para ensinar as crianças pobres que moram na vizinhança e que segundo ela são “carentes de tudo”. A professora foi tomando forma e com isto surgiu a vontade e a necessidade de uma melhor qualificação. Depois de 11 anos sem estudar, decidiu, prestar o vestibular para o curso de Pedagogia, em meio a uma doença grave que acomete seu pai, foi aprovada.

No quinto semestre do curso descobriu a pesquisa científica como possibilidade de carreira. Mesmo após algumas tentativas frustradas para se transformar em bolsista de pesquisa, não desistiu de seus planos. Ingressou como bolsista de monitoria e “assessora de pesquisa”³⁰ de forma voluntária. Suas aprendizagens nesta fase foram inúmeras. Seu depoimento é ilustrativo: “aprendi muito nesses dois anos. Estava sempre atenta às oportunidades e buscando aprender mais”. Começou aí de forma mais consolidada a construção do seu *habitus* acadêmico, na medida em que ela vai se apropriando dos jogos, das posições, dos valores, das disputas, das práticas que compõem o campo intelectual (BOURDIEU, 1989).

A elaboração da monografia foi outro aspecto marcante na sua formação, conforme depoimento a seguir:

(minha orientadora, professora I. S.) me descortinou o mundo da pesquisa, abriu meus olhos para muita coisa, ensinou-me muito do que sei hoje. Ainda hoje, reproduzo algumas de suas práticas na didática e na pesquisa.

Ilustra-se, neste contexto, a coformação, na medida em que esta se caracteriza por ser um processo heteroformativo que se dá pela apropriação de modelos de conduta, pela trocas, pela interação e não pela imposição.

Após concluir o curso na Universidade Estadual do Ceará, ingressa como bolsista numa pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da UFC. A participação como Apoio Técnico (CNPq) nesta pesquisa foi também destacada como um momento de muita riqueza formativa. Assim ela nomeia:

³⁰ As aspas são justificadas pelo fato de que, segundo a autora, este foi um termo criado por ela para nomear o conjunto de atividades que desenvolvia e as quais eram muitas e diversas.

As experiências desenvolvidas nos grupos de estudo, a participação em eventos de pesquisa dentro e fora do estado, a organização de eventos coordenadas pelos grupos, os passeios, as palestras, as aulas, enfim, uma infinidade de atividades que têm contribuído para o que eu sou hoje.

A pesquisadora foi se formando, através de processos formativos que articulam educação formal e educação informal, espaços e tempos diversos, que se ampliam além das paredes estritas das salas de aula.

Com a reprovação na primeira seleção para o Mestrado, o sonho de ser pesquisadora foi mais uma vez adiado. Mesmo assim, usou do direito de ficar como “aluna especial” e em 2007 conquistou a sonhada aprovação. Começou uma nova fase de aprendizado como pesquisadora, pessoa, professora. Tais aprendizagens acontecem em diversas oportunidades: “nos momentos de socialização e descontração com os amigos”, nas apresentações dos seminários, em disciplinas, nas sessões de orientação. As aprendizagens enunciadas são várias:

senso de responsabilidade com o outro, bem como a ampliação da nossa capacidade de nos percebermos enquanto seres inacabados. Assim, nos tornamos mais humanos e exercitamos a nossa humildade, elemento indispensável a todo pesquisador e pesquisadora. Penso que essas experiências nos tem ensinado a escutar, a dialogar com o outro, a refletir sobre diferentes pontos de vista, a enxergar a diversidade de saberes.

As experiências relativas à docência foram elucidadas apenas na entrevista de explicitação, o que parece denotar que, por serem descontínuas, não se configuraram para a autora do relato como experiências marcantes. Entretanto, é possível extrair da sua narrativa que a constituição de si como professora tem origem quando era aluna da Educação Básica, quando registra o contato com modelos de professores que considerava positivos. Estes são destacados de forma recorrente pela autora como constituindo exemplos de boa conduta docente.

Ainda na adolescência teve sua primeira experiência como professora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo ela, sua inserção foi apenas por motivações financeiras, pois a docência não fazia parte de seus projetos profissionais. Depois, na vida adulta em João Pessoa, transformou-se em educadora das filhas e professora de “aulas de reforço”.

Em seguida, em Fortaleza abriu uma escola para ensinar as crianças do bairro. Esta experiência a conduziu a prestar vestibular para Pedagogia.

Durante o curso teve uma experiência de magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ingressa como docente numa escola da rede privada, conforme relato a seguir:

quando você está fazendo Pedagogia, você começa a olhar pra escolas [...]. então quando abriu inscrição pra professor, eu me inscrevi [...] aí fui selecionada e fiquei ensinando 4^a série. [...] então, lá foi muito bom. Eu posso dizer que lá, de fato, foi meu primeiro trabalho como professora.

Vale ressaltar o fato de que, embora a docência não tenha se constituído um desejo, uma procura, a autora vai se abrindo às oportunidades que surgem. Assim é que ainda na universidade, ingressou na atividade de monitoria, a qual se constitui objetivamente uma formação para a docência. Além disso, desenvolveu, paralelamente, atividades de pesquisa. Foi se formando, então, a Helena-pesquisadora-professora universitária.

Durante o curso de Mestrado, foi convidada a ministrar aulas no ensino superior em um curso de Pedagogia em Regime Especial na UVA, a qual é assinalada como experiência marcante, conforme depoimento a seguir:

Foi uma experiência muito boa com o grupo (de alunos), com a disciplina...foram encontros muito proveitosos. Eu realmente aprendi com a professora S. L. Eu gosto muito da didática dela, ela planeja bem as aulas, tem início, meio e fim. É tudo bem colocado.

É, portanto, o conjunto de experiências formais e informais que configuram a formação pessoal e profissional de Helena. Sendo as situações de trabalho um dos espaços privilegiados em que se desenvolve essa dimensão da formação docente.

Vale destacar ainda que a ausência de maiores referências à formação docente, por parte da autora, pode estar vinculada ao fato de que ela, em várias situações, demonstrava não se sentir portando uma identidade de professora em face da sua inserção profissional se configurar de forma descontínua. O que pode confirmar a importância do vínculo formal e do exercício profissional contínuo como elementos-chave na configuração da identidade profissional docente. Assim, fica a pergunta: em tempos de contratos e vínculos profissionais cada vez mais precários, face perversa da

reestruturação do mundo de trabalho, como se situa a construção dos processos identitários docentes?

Em suma, as experiências narradas pela autora têm presença marcante da educação formal, pois sua trajetória é caracterizada pela busca por escolarização. Fica evidente, entretanto, a influência da educação informal na sua trajetória, na medida em que esta se dá em todas as situações potencialmente educativas.

3.1.3. A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação

A trajetória de Helena é rica em situações que envolvem as três dimensões que influenciam a formação: o eu, os outros e o ambiente físico, isto é, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Porém, mesmo que essas dimensões estejam entrelaçadas, elas podem, nas várias situações educativas experimentadas ao longo da vida, cada uma, exercer certa predominância sobre as demais. Assim, nota-se que, no campo da educação escolar, de um modo geral, há uma prevalência de situações em que a “heteroformação impositiva”³¹ sobrepõe-se às demais, uma vez que em tal contexto a educação se desenvolve pautada em hierarquias, normas, relações desiguais de poder. As duas outras dimensões, entretanto, não deixem de atuar, especialmente a autoformação.

Têm-se, portanto, várias outras situações ao longo da vida de Helena. Assim, embora quase tudo seja determinado pelos professores e especialistas educacionais, a autora relata vários contextos em que ela está engajada, atuando e criando e ressignificando as práticas escolares, ainda que sob a orientação de outros. As peças teatrais, as “feiras de ciências”, as datas comemorativas” e as próprias disciplinas, as quais se tornam suas preferidas, são exemplos em que autoformação atua. Portanto, os conhecimentos

³¹ Esta expressão é uma elaboração própria, mas à luz das elaborações de Canário (2006) e objetiva distingui-la das situações educativas heteroformativas baseadas nas relações de interação, diálogos e trocas, as quais mais se aproximam de contextos de coformação.

adquiridos os são graças ao papel do sujeito que atribui sentidos ao que é aprendido, sendo possível afirmar que em todo processo de aquisição de conhecimentos há sempre a dimensão da autoformação, pois sem ela, sem o engajamento do formando não há aprendizagem (CANÁRIO, 2006).

A relação que estabeleceu com a leitura na infância, quando se descobriu leitora e começou a ler tudo o que lhe apareceu pela frente, é um exemplo desta articulação entre as dimensões do eu e do outro na formação. O irmão foi o grande educador, mas ela atuava, se engajava no processo. Portanto, a heteroformação se configura sob a forma da coformação, mas a autoformação se impõe, na medida em que Helena atua, fez um trabalho sobre si, neste processo formativo. Ela recriou os espaços e os tempos de formação além daqueles estabelecidos formalmente, criando um espaço-tempo próprio, um “espaço-tempo pessoal” de formação³². A relação que a autora estabelece com estes

[...] revela o modo como ela neles se vai inscrevendo e de como vai abandonando o papel de mero objeto passivo e reprodutor das normas estabelecidas em favor do assumir de um estatuto de sujeito capaz de se apropriar desses espaços e de os gerir a partir de si própria. De espaços de heteroformação eles podem tornar-se e ser vivenciados como lugar de eco-formação e co-formação, assim, de autoformação. (COUCEIRO, 2002, p.111).

Além dessas outras situações de autoformação de intencionalidades mais explícitas foram se configurando ao longo da juventude e vida adulta de Helena. Isto, na medida em que nestes períodos da sua vida, ela começa a se assumir como sujeito de vontade, de resistência; começou a explicitar seus sonhos e passou a tomar decisões, realizando escolhas e buscando orientar seu percurso formativo.

A igreja e a família têm um papel destacado na sua formação, predominantemente através de experiências agradáveis. A igreja como instituição formadora não é mencionada pela sua doutrina, mas pelas oportunidades que proporciona em termos de atividades: a iniciação musical, a inserção no “clube dos desbravadores” etc. A família estava sempre presente, especialmente nas figuras do pai, da mãe e de dois irmãos. Os pais

³² Coceiro (1992, p104) denomina esta recriação de “espaço-tempo pessoal”, traduzindo esta apropriação do tempo, pelo sujeito da formação, tendo em vista adequá-lo às suas necessidades.

influenciaram sua formação, particularmente pelos incentivos para que ela buscasse “ser mais” pela via dos estudos escolares.

O pai era a grande referência que a incentivava e confiava na sua capacidade. Seu depoimento é ilustrativo:

Ele sempre foi uma força para mim, um referencial de vida, de integridade, de honra. Ele costumava dizer que acreditava muito em mim, que eu poderia ser o que eu quisesse, pois eu era muito inteligente, nada me deteria.

Assim, o pai exerceu intensa influência na produção de si e, portanto, nas suas decisões posteriores, determinando, inclusive a sua primeira escolha profissional. Isto porque nas “construções projetivas, o pensamento e o olhar dos outros desempenham um papel de espelho: vejo-me no olhar do outro e adapto minha imagem ao olhar que empresto ao outro sobre mim mesmo”. (DELORY, 2008, p.65).

O irmão, grande incentivador da leitura, proporcionou a Helena o desenvolvimento do gosto pela leitura. Conforme relato seguinte: “ele me motivou pra leitura depois (toda a trajetória de vida), o que foi me dando base para uma leitura mais consistente” (nar.). Sua relação com ele permitiu a inscrição de um processo de coformação, pois ele se torna um mediador da sua formação, possibilitando as condições para o seu desenvolvimento intelectual. O marido foi outra presença marcante em sua formação, estimulando-a a voltar-se para os estudos de Música, que culminam com seu projeto de Mestrado orientado para esta área.

Alguns professores são igualmente destacados, tanto como incentivadores dos seus aprendizados, quanto como modelos de prática docente, seja pela relação positiva com o conhecimento ministrado, seja pela dedicação e/ou pela afetividade direcionada a si como aluna.

Os laços de amizade também merecem registro: os da escola de Ensino Médio e alguns conquistados na Igreja, os quais, segundo ela, permanecem fortes até hoje.

Assim, o papel dos outros na sua formação é destacado várias vezes, configurando processos coformativos, uma vez que os outros (no caso dos pais, irmão e professores), em muitas situações, exercem a condição de modelos de conduta, de exemplos positivos, constituindo assim a “adaptação

social deliberada” (LESNE, 1977, p.30). Portanto, em todas essas situações a relação entre eu e o outro estão presentes compondo os processos formadores de Helena.

A ecoformação é também demarcada nos deslocamentos pelos quais passa, sejam eles resultantes de decisões suas ou de outros. O bairro da infância, em Fortaleza, a experiência no Colégio Adventista em Pernambuco. Ela mesma afirma:

O lugar era belíssimo, ao pé da montanha, a qual depois de algum tempo, costumávamos subir para orar (...) todo tempo que lá passei foram de experiências indescritíveis e, provavelmente, me deram essa atmosfera de paz interior.

Depois, na cidade de João Pessoa, é envolvida pela “atmosfera” cultural, nomeadamente pela música, a qual segundo Helena é responsável pelo seu gosto pela música erudita.

A partir do exposto, constata-se que não é possível separar, delimitar cada um dos três polos da formação: autoformação, heteroformação, ecoformação, mas é perceptível que a aprendente está sempre atuando, construindo sentidos, estratégias, intencionalidades em seus processos formativos, sejam eles desenvolvidos sob a forma da educação formal ou não. Assim, mesmo que a formação de Helena se realize predominantemente em espaços formais e que a presença das instituições como a família e a escola tenham uma forte influência no seu percurso, ela forja espaços para produzir a si mesma, tomando decisões, realizando escolhas ou se engajando e criando sentidos próprios para as decisões e escolhas de outrem.

3.1.3.1. A narrativa e a autoformação

É interessante notar que a narrativa de Helena traduz uma consciência elaborada daquilo que aprendeu em todas as experiências, o que remete á uma capacidade de abertura e engajamento com o autoconhecimento, isto é, com a produção de conhecimentos sobre si mesma. Isto, por sua vez, sinaliza para a dimensão da autoformação que tem presença marcante na trajetória desta autora.

Além disso, a estrutura da narrativa da autora expressa uma significativa capacidade reflexiva sobre si, os outros e seu entorno. Ela destaca que a construção da sua narrativa e esse voltar-se para sua trajetória lhe possibilitou descobrir sentimentos que até então não sabia que portava. Assim, ela afirma: “para mim tem sido uma grande descoberta e tem me libertado de medos que nem sabia que os tinha”. Outra descoberta vincula-se à sua habilidade em narrar-se, em falar de si oralmente. Seu depoimento é ilustrativo: “me descobri uma falante em potencial e essa descoberta tem me feito enfrentar alguns de meus medos com perspectivas de superá-los”.

Ressaltou, ainda, a percepção das pluralidades que são constitutivas das histórias singulares. Mediante a escuta das histórias dos outros é possível enxergar como a história de cada um reflete outras tantas histórias que são iguais e diferentes ao mesmo tempo, devido a nossa capacidade de imprimir singularidade a um eu que é feito também de uma dimensão social.

Ela sublinhou, igualmente, a compreensão que passou a ter da interligação do passado com o futuro na construção do projeto de si: “acredito que o futuro se constitui de cada momento que vivemos no presente, mas essa parada para refletir sobre práticas e experiências passadas serviu também para percebermos que o futuro está logo ali”. Portanto, a partir do trabalho de autocompreensão e autoreflexão ensejada pelo trabalho de contar-se, nasce consciência da articulação entre passado, presente e futuro. E, nesse momento

[...] começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (JOSSO, 2004, p.61).

3.1.4 Os projetos: as intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação

Os projetos se inscrevem como um “um posicionamento na escolha das formas de expressão de um eu”. (JOSSO, 2004, p.247). Assim, eles são a expressão de um indivíduo que quer ser sujeito na medida em que expressam

buscas, empreendimentos, antecipações de um futuro cada vez mais incerto, com vistas a se posicionar exclusivamente ultrapassando a conformação aos constrangimentos sociais (JOSSO, 2007). Os projetos traduzem modos de estar no mundo e com o mundo e dessa forma, as negociações que ocorrem entre a autonomia relativa e os determinantes sociais. Assim, à luz de uma abordagem antropológica (BOUTINET, 2002) e das informações colhidas foi possível definir os seguintes projetos: “projeto escolar”, “projeto formativo” (formação inicial e permanente), “projeto profissional” e “projeto familiar”. Com base nestes, emergem outros, mas que estão ao seu serviço. É este aspecto que será analisado a seguir.

O projeto escolar - Helena, desde cedo, tomou como seu o projeto de seus pais: “ser alguém na vida”. Esta realização, devia se dá pela via da escolarização. Para isto a família deslocou-se do seu ambiente de origem e foi para a “cidade grande”. Helena faz jus a este empreendimento familiar e impregna-se da cultura escolar:

Eu estudava realmente por prazer, porque gostava. Nunca tive desprazer, pelo contrário: estudar pra mim sempre foi uma prática prazerosa. Mas lógico tinha esse lado também de você vislumbrar o ter uma ascensão social, através dos estudos.

Mesmo sendo tomada pela timidez, esforçava-se para vencê-la e usufruir o melhor possível de tudo o que a escola pôde oferecer. Assim, na adolescência, quando se viu imersa noutra escola que oferecia inúmeras possibilidades de participação, ela se engajou em muitas delas, as quais, segundo registra, lhe proporcionaram muito crescimento. Isto pode ser justificado pelo fato de que a escola ao se inscrever como

[...] componente da história presente dos alunos, ela é também componente da história que virá e vai interferir, pela seleção que opera, nas orientações que ela determina, os modelos de percursos e de finalização que propõe, nas expectativas e nos projetos dos alunos e de suas famílias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.115).

Dessa forma, a escolarização (incluindo a Universidade) permeia, embora de modo não linear, toda a vida de Helena. Ela se tornou projeto explícito, e foi tomado como seu projeto - e não mais de seus pais. Isto acontece especialmente na vida adulta, quando, por exemplo, após a dedicação aos anos iniciais de educação das filhas, retoma os estudos

universitários. Isto é evidenciado pela sua decisão de fazer o vestibular para o curso de Pedagogia e pelos consequentes desdobramentos. É válido lembrar que o projeto de escolarização está a serviço de um projeto profissional que, em muitos casos, especialmente nos mais jovens,

[...] substituem temporariamente o projeto profissional, garantindo um refúgio, uma proteção diante do meio pouco envolvente em tempos de crise, em suma adiando incessantemente o momento da inserção profissional (BOUTINET, 2002, p.90)

Os projetos profissionais e formativos - O primeiro projeto profissional foi esboçado ainda na adolescência: ser médica cardiologista. A escolha foi feita “em nome do pai” o qual adquiriu uma doença no coração. Assim, ao ingressar no Ensino Médio decidiu fazer o curso de Enfermagem, indo estudar em Pernambuco, junto à irmã. Em função de tal projeto enfrentou inúmeras dificuldades e frustrações: a não-conclusão do curso de Enfermagem e a preparação para o vestibular, numa condição de desvantagem intelectual face à maioria dos seus concorrentes. Seu depoimento reforça esta afirmação: “Passava noites em claro, debruçada sobre os livros e o máximo que conseguiu foi um terceiro lugar entre os classificáveis. Meu sonho foi, por várias vezes, arrancado de minhas mãos”. Depois, foi aconselhada pela família a investir em outro curso e foi aprovada para Nutrição, mas como não era o que realmente queria, abandonou-o no quarto semestre. Deixa de lado o projeto profissional, e conseqüentemente o projeto formativo acadêmico, em face do casamento e do nascimento da primeira filha. Isto evidencia que o sujeito se caracteriza

[...] pela reflexividade que, para além do simples pensamento, permite analisar outros possíveis que estão para se inventar. Mas, também, é caracterizado pelas suas capacidades de ação, de criação, de decisão, de realização, isto é de transformação do mundo no qual vive e, por isso mesmo, de transformação de sua existência própria. (GAULEGAC, 2004,p.68).

Após 11 anos de abandono da vida acadêmica decidiu voltar a cursar uma faculdade. Desta vez, investiu no curso de Pedagogia em decorrência da necessidade de qualificação para, segundo seu relato, entender melhor os processos relativos à estruturação da escola que criou para atender às crianças da comunidade onde morava: “eu precisava entender melhor estes

processos e a situação exigia de mim alguns conhecimentos a mais do que apenas a boa vontade e o desejo de fazer algo por àquelas crianças”.

A aprovação no vestibular, em meio ao luto pela morte do pai, foi um alento: “foi gostoso receber àquela notícia, eu precisava dela, de alguma coisa que me fizesse olhar para o momento seguinte”. Isto se justifica porque

[...] o êxito do projeto se materializa na realização que concretiza o que estava anunciado, na satisfação das aspirações dos atores. Esse êxito é um poderoso elemento motivacional e estimula na busca da ação. (BOUTINET, 2002, p. 263).

Em decorrência de problemas familiares, a autora abandonou o curso durante um ano. Após retomá-lo, no quinto semestre, descobriu a pesquisa científica como possibilidade de carreira. É interessante observar como a partir desse momento, ela começou a explicitar projetos que têm como justificativa o si mesmo, e não mais os delineaia em nome de outros (pai, filhas, ou marido). Inicia então uma saga, em busca de realizá-los. Aprimora então sua dimensão “lutadora”, sua dimensão de ator que não se conforma às limitações do contexto. Para isto, define metas e estabelece estratégias.

Após algumas tentativas frustradas para transformar-se em bolsista de pesquisa, não desistiu de seus planos. Ingressa como monitora e “assessora de pesquisa” de forma voluntária. Ela aproveita todas as oportunidades que surgem para ir se construindo pesquisadora. Para alguns sua disponibilidade para o trabalho parecia submissão, mas para ela era estratégia de formação. Seu depoimento é ilustrativo:

Às vezes, as pessoas pensam que estão se aproveitando, mas eu também tô tirando proveito da situação [...]. Chegou um professor pra dizer isto pra mim [...] que estava sendo usada por esta professora (da pesquisa), sendo explorada... mas a gente tem que fazer bom uso do que se tem na mão. Tudo pode ser positivo se você olhar as coisas com olhar positivo.

Assim é que Helena foi observando, avaliando as situações e os contextos e tirando proveito deles de acordo com os objetivos que estabeleceu para si. Portanto, ela foi desenvolvendo “táticas”, as quais dependem do tempo e se constituem de uma vigília para “captar no vôo” possibilidades de ganho,

tendo constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões” (CERTEAU, 1994, p.47).

Ela tentou a seleção do Mestrado, mas não conseguiu aprovação, porém, não desanimou. O ingresso como bolsista de AT (assistente técnico/CNPQ), foi outra estratégia para construir a “Helena pesquisadora”. Na segunda tentativa para ingressar no Mestrado consegue êxito. Dessa forma, a docência no Ensino Superior e o exercício da pesquisa acadêmica, como projetos profissionais, foram se tornando cada vez mais consistentes.

Vale destacar que Helena não tinha a docência nas séries iniciais como projeto profissional. Ao ingressar no curso de Pedagogia, como mencionado, seu objetivo era ser gestora. A carreira no Magistério Superior, particularmente a pesquisa, no entanto lhe surgiu como possibilidade e desejo. Isto a mobilizou, a partir de intensos esforços, para materializar esta realização.

O projeto familiar – A constituição de uma família não apareceu, na narrativa de vida de Helena, como projeto. No entanto, garantir a união, estar junto a esta família que constituiu é um projeto explícito, sendo preponderante em suas decisões, em suas escolhas. Os demais parecem estar ao serviço deles: em nome do projeto familiar, por exemplo, ela se distancia da formação acadêmica e transforma-se em educadora e professora.

Uma característica marcante na sua trajetória é que projetos são feitos e desfeitos, mas ela não se revolta, pelo contrário, vai se abrindo aos novos horizontes. Isto expressa a capacidade de adaptação própria ao ser humano, a partir da qual é possível imprimir um ritmo e transformações específicas às mudanças em curso.

Alguns nomeiam esta plasticidade como uma capacidade de adaptação, isto é de integração. [...] os projetos estudados, trabalhados, reavaliados regularmente são uma manifestação dessa plasticidade dinâmica, passar além, ir ao desconhecido implica que façamos descobertas e tomadas de consciência, certamente inesperadas. (JOSSO, 2006, p.28).

Quanto aos seus projetos atuais, Helena busca conciliar projetos profissionais, a projetos familiares. Embora isto seja uma característica comum a todos nós, nessa autora, a consciência dessa necessidade de conciliação é marcante e explícita.

Além disso, os projetos para ela não são obsessões, pois ela abre mão deles, os substitui, os ressignifica conforme vão sendo frustrados ou dificultados por experiências que se impõem à sua vida e que produzem rupturas, conflitos, e/ou mudanças. Nesta perspectiva, sendo o projeto, ao longo do seu desenrolar, um misto de êxito e fracasso

[...] para o ator que pode ordenar essa mistura, estão reunidas as condições de realizar uma ação propriamente humana, marcada por uma autonomia limitada, mas efetiva: apoiando-se em seus êxitos como elemento de confiança e de motivação, mas levando em conta seu fracasso como elemento de indagação e de estímulo para agir sem demasiada ilusão, sem demasiada resignação. (BOUTINET, 20042, p.264).

O modo como Helena se posiciona face aos seus projetos, especialmente com relação aos formativos e profissionais, é de um forte engajamento, podendo ser denominados de “racionais ou determinados” (BOUTINET, 2002), uma vez que se pautam em alvos, planos, estratégias.

3.1.4.1. As posições existenciais

As posições existenciais ilustram o modo como os indivíduos se posicionam na elaboração e concretização de seus projetos. Dessa forma, na trajetória de Helena é possível perceber que a posição existencial predominante é a de “intencionalidade”, pois a autora briga contra as dificuldades sócio-econômicas e culturais. Sua “intencionalidade” se esboçou na juventude, quando insistiu em fazer o curso de Medicina. Travou uma luta contra suas dificuldades de ordem intelectual/cognitiva visando adquirir as condições que lhe permitissem concorrer a um vestibular para um curso, que historicamente tem seus candidatos pertencentes à elite econômica, a qual desde cedo é preparada para esta etapa da vida.

Mesmo assim ela não obteve êxito. Enfrentou outras dificuldades, entre as quais o vestibular para Pedagogia no momento em que seu pai está gravemente doente. Depois, ingressou numa outra batalha para ingressar no mundo da pesquisa acadêmica, assumindo o voluntariado, tendo em vista o

objetivo que elegeu como seu: “era tudo o que queria”. Para concretizar este projeto ela enfrentou inúmeros obstáculos, mas não desistiu “pregou peças no destino” que teimava em dificultar sua conquista. A Helena “lutadora” se contrapõe à Helena “conformada” e “frágil”.

A posição de “desprendimento” aparece no modo como abre mão de determinados projetos, demonstrando certo “desapego”. Seu depoimento é ilustrativo: “não sou sonhadora, tenho meus pés no chão”. Ou seja, ela deseja, sonha, projeta, mas tem consciência que sua vontade não é absoluta, mas sofre condicionamentos que podem impedir ou dificultar que tais projetos aconteçam.

A posição de “expectativa” (de conformação) é sugerida quando ela abandona, por 11 anos, o desejo de fazer faculdade. Acha que não é possível conciliar a condição de mãe de três filhas com a de estudante, muito embora, tenha continuado buscando outros caminhos formativos pela Música e pelo curso de línguas.

A Helena que se constrói sujeito de sua formação: uma síntese provisória

As análises aqui apresentadas possibilitam pontuar, provisoriamente, alguns aspectos, conforme considerações a seguir.

As experiências formadoras evidenciam que a formação se dá em contextos diversos. No caso da autora, ela se consolida na escola, família, igreja e trabalho. Elas apontam que as aprendizagens realizadas dizem respeito a aspectos comportamentais – competitividade, superação da timidez, liderança; saber-fazer – cantar; pesquisar, ensinar; intelectuais – conteúdos escolares.

Nestas experiências evidencia-se que autora se autoforma, de um lado, tirando lições das experiências que não foram produto de sua vontade e que, em certas circunstâncias se configuraram como rupturas, conflitos, frustrações. De outro, na medida em que ela faz da sua trajetória um templo de ricas experiências construídas por ela, isto é, objeto de suas deliberações, as quais

começam na adolescência - estudar em colégio interno - e se ampliam na fase adulta.

Os processos de autoformação se alternam entre intencionalidades menos explícitas e mais explícitas, na medida em que a idade adulta vai se instalando. Há situações em que eles se afirmam em detrimento da heteroformação, como por exemplo, quando decide ser educadora das filhas, fazer o curso de pedagogia, abandonar o curso de Nutrição, entre outras.

Alguns projetos da autora, formativos e profissionais, principalmente, vão sendo substituídos por outros em conformidade com as condições do contexto.

Tais projetos, particularmente os formativos e profissionais, são do tipo “racional ou determinista”, porque são resultado de intencionalidades explícitas e objeto de planejamento. O que, mais uma vez, afirma sua vontade de ser sujeito e não apenas objeto da sua formação. A intencionalidade de cursar Medicina, o projeto de ser pesquisadora, são exemplos disso.

As posições existenciais da autora alternam-se entre as posições de “intencionalidade”, “abertura ativa”³³, “desprendimento”, e expectativa, mas havendo predominância da primeira e segunda. Isto porque que ela traça objetivos e estratégias, mas, igualmente se lança ao inesperado, e, por vezes, resiste ao destino, lutando contra as dificuldades sócio-econômicas e culturais que se configuram como dificuldades à realização dos seus projetos.

³³ O que denomino posição de “abertura ativa” é uma formulação própria, não se incluindo naquelas elaboradas por Josso (2004). Significa que o sujeito, mesmo formulando projetos, não os tem como obsessão. Ao mesmo tempo se abre ao imprevisto, às oportunidades que surgem, ou cria possibilidades para que o inesperado se instaure.

3.2. PANDORA: “fui cheia de medo, mas fui”.

Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.
Walter benjamim.

3.2.1 A Trajetória

Numa casinha de taipa, em um lugarejo do município de Barro/Ce, assim Pandora descreve o contexto do seu nascimento. Ela é a terceira filha do casal, que já tem dois meninos. Era muito querida pela família. Depois, nasceram mais dois filhos. “A casa era simples”, mas nunca passaram fome, como a própria e anuncia. Seu pai era agricultor, trabalhava para um fazendeiro e morava nas terras dele. Sua mãe era dona de casa. Os dois tinham apenas a alfabetização, como grau de escolaridade.

Pandora se lembra das brincadeiras e das muitas brigas que tinha com o irmão mais velho, com o qual sempre teve conflitos. As punições por causa disso eram severas.

Em razão das dificuldades vividas no lugar de origem, um dia o pai decidiu ir morar, com toda a família, na cidade de Juazeiro do Norte. Ali, passou a trabalhar como açougueiro. A mudança foi experimentada por Pandora como uma novidade boa.

Aos sete anos, ingressa na escola. Sentiu muitas dificuldades para aprender a ler. Além disso, era muita tímida. Não se sentia à vontade na escola, mas não reclamava e era sempre muito atenta. Ressalta as boas lembranças que guarda de algumas professoras da infância. A aprendizagem da leitura foi uma descoberta muito importante. Passou a ler tudo.

As dificuldades financeiras se agravaram o pai começou a beber e, em face disso, tem conflitos com mãe de Pandora. Inúmeras vezes, ela teve que interferir nas brigas dos dois.

Os pais conheceram um casal de religiosos que passou a ajudá-los financeiramente e na educação das crianças. Outras famílias já recebiam ajuda dos dois. Ela e seus irmãos participavam ativamente de todas as festividades organizadas por este casal. Os estudos realizados no ensino privado, da 5ª série do Ensino fundamental ao Ensino Médio, também foi proporcionado pelos dois. Sofria discriminação nesta escola, mesmo assim, isso não atrapalhava seu desempenho. Continuou a ser dedicada. Foi um período de muita desenvoltura nos estudos, mas também de enfrentamentos na relação com algumas disciplinas e com alguns professores.

Por decisão do casal ela e outros seis jovens prestaram vestibular para cursos da Universidade Federal da Paraíba na cidade de João Pessoa. Sua primeira opção de curso foi Psicologia, a segunda, Serviço Social. Foi aprovada nesta última. Morar nesta nova cidade foi uma experiência sofrida.

A Universidade entrou em greve e ela voltou para casa até que voltassem as aulas. Neste período seu pai morreu. Aí, deflagra-se, segundo ela, o momento-charneira da sua trajetória. Decidiu não voltar para dar continuidade ao curso para ajudar a família a enfrentar as dificuldades econômicas que se agravaram após a morte do pai.

Foi convidada a ensinar numa pequena escola, que pagava um salário irrisório. A partir de então, decidiu fazer vestibular, precisava ter diploma de ensino superior. Em decorrência de não haver o curso de Psicologia na URCA (Universidade Regional do Cariri), foi aconselhada a tentar ingressar no curso de Pedagogia. Conseguiu aprovação neste curso e começou a sonhar em ser diretora de escola, pois não queria ser professora.

Por referência de uma amiga, foi indicada para ser bolsista de pesquisa. Aí começou sua trajetória na busca por ser pesquisadora. Como, porém, a necessidade financeira se impunha, precisava de um emprego que lhe proporcionasse melhores rendimentos. Desse modo, ao mesmo tempo em que investia na carreira acadêmica como bolsista, aproveitava as oportunidades que surgiam para ingressar na rede pública de ensino, na gestão escolar. Fez um concurso, foi aprovada, porém não foi convocada para assumir. Reclamou,

brigou, mas conseguiu apenas ser lotada como professora. Aí se passam dois anos.

Surgiu, então, a oportunidade de prestar concurso para ser professora substituta na URCA. Mesmo relutante, sem acreditar muito que obtivesse sucesso, conseguiu ser aprovada. Posteriormente surgiu a chance de ser professora efetiva na mesma instituição. Ela, mais uma vez, sem acreditar que teria sucesso, conseguiu aprovação. Foi uma grande alegria. Com essa efetivação, após sete anos de casamento, decide ter um filho.

Em 2007, por sentir necessidade de voltar a estudar e se engajar novamente em atividades de pesquisa, fez a seleção para o Mestrado em Educação da UFC e foi aprovada. Mudou-se para Fortaleza com o marido e o filho.

3.2.2. As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos

Ao considerarmos que “experiências” dizem respeito às situações que provocaram transformações, seja na conduta, seja no modo de pensar (JOSSO, 2004; LAROSSA, 2002), várias delas podem ser destacadas com suas respectivas mudanças mais significativas. A seguir elas serão elencadas com suas respectivas transformações.

“Do interior para a cidade”. A mudança que se opera é em termos de hábitos, em matéria de acesso a elementos predominantemente urbanos.

Tudo para mim era novidade, com destaque para a luz elétrica que substituía o nosso velho candeeiro e a água escorrendo nas torneiras dentro de casa [...]. E a televisão? Corríamos para a casa da vizinha assistir aos filmes, desenhos animados e as novelas”.

Dessa forma, explicitam-se na trajetória da autora processos de educação informal, mediante a ecoformação, isto é, as influências das “coisas”, do ambiente físico e natural, na formação dos indivíduos, relativizando o poder da escola sobre tal processo.

“As primeiras experiências e escolares”. Conquanto Pandora tenha ressaltado sua dificuldade de socialização na escola, foi no espaço escolar que

ela começou a adquirir reconhecimento por ser “boa aluna” e, portanto, começou a adquirir confiança para investir em sua trajetória escolar, conforme seu depoimento: “O lado bom da minha quietude é o fato de eu ter me aproveitado disso para gastar todas as minhas energias com os estudos, sendo sempre vista pelos professores como boa aluna”.

É ainda neste contexto que ela aprende a ler. Este aprendizado é destacado no seu relato:

aprender a ler pra mim foi uma grande conquista. A minha maior alegria era ler tudo que eu via pela frente. Felicidade mesmo era o dia em que a professora entregava todos os livros pra gente. (O livro de Português) era o que eu mais apreciava [...] eu devorava o livro todinho de uma só vez. Lia só as histórias, depois quando acabava ficava triste porque não tinha mais histórias pra ler.

Esta situação traduz alguns aspectos. Um deles diz respeito a importância do aprendizado da leitura para todos os sujeitos que vivem em sociedades letradas. Outro se refere à importância da disponibilidade de material de leitura para aqueles que estão nesta fase de descoberta e de encantamento com o novo saber conquistado. No caso de Pandora, a aprendizagem da leitura era limitada pelas condições materiais e de letramento da sua família, dispondo somente dos livros escolares.

Além disso, fica ressaltado que ela criava o próprio tempo de leitura, isto é, não esperava pelo “tempo escolar” para ler o livro de Português. Este aspecto evidencia a capacidade de iniciativa, de criatividade que caracteriza os sujeitos escolares, especialmente as crianças, as quais se encontram no início dos processos de apropriação da normatividade da cultura escolar.

“Meu pai e a aproximação com Sr. A. e D. B.”. A relação de seu pai com o casal de religiosos, que prestavam assistência à famílias da região, possibilitou a melhoria das condições materiais de existência de Pandora e de sua família, assim como mudança de conduta, pelo acesso à formação religiosa, às atividades de teatro e ao ingresso na escola privada. Pandora destaca desta experiência as contribuições da formação religiosa e do teatro para sua formação, tanto que em seus projetos futuros faz menção à vontade de “começar a direcionar um tempo para as atividades espirituais e contemplativas”; e “começar a se envolver com algumas atividades teatrais”.

Aqui novamente, é elucidado o papel formativo da educação, que acontece fora dos espaços escolares.

”V.: a amiga inseparável”. Na adolescência, a amizade com E. V., sua vizinha, proporcionou-lhe melhorar a sociabilidade, a saída do casulo, pois ela tornou-se “mais moleca” e intensificou sua inserção no mundo da brincadeira: “A partir da convivência com ela eu fui me envolvendo mais nas brincadeiras e me tornei mais moleca”. O tempo da brincadeira é algo preponderante na formação das crianças. Para esta autora, a relação com esta vizinha proporcionou-lhe a expansão dessa dimensão na sua vida, a qual limitava-se, até então àquelas realizadas com os irmãos, e as quais sempre eram acompanhadas por muitas brigas.

“O ingresso no ensino privado”. Neste período, de 5ª a 8ª séries, a autora menciona a aproximação com a Matemática e a alegria que experimentava em face do êxito que alcançava na resolução dos exercícios. Aqui ela começa a superar as dificuldades que tinha, até então, com essa matéria e desenvolve o gosto pelos desafios que emergiam dos conteúdos. Esse gosto era possível porque, mesmo enfrentando dificuldades, ela obtinha sucesso, graças ao seu esforço e ao incentivo da professora. Caso contrário, possivelmente teria “desistido”, como acontece com muitos alunos, especialmente das classes populares. Isto porque,

[...] além dos conhecimentos, das competências e de sua utilidade social, a escola produz um bem educativo particular que é a formação dos indivíduos como sujeitos capazes de dominar sua vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e de confiança em outrem. (DUBET, 2008, p.95).

“O primeiro vestibular”. A aprovação no curso de Serviço Social e a conseqüente mudança de residência para a cidade de João Pessoa a fizeram ingressar numa situação que rejeitava. Ela percebia-se insatisfeita com o contexto em que estava vivendo. Seu depoimento é ilustrativo:

O casal decidiu que iríamos realizar vestibular na cidade de João Pessoa [...]. Eu chorava quando me imaginava morando sozinha [...]. Sei que só consegui ficar um mês em João Pessoa. Eu chorava quase todos os dias” [...].

Esta situação provocou muita tristeza em Pandora e resultou intensa insatisfação e um posterior questionamento, de sua parte, ao contexto que lhe fora imposto: estava em um curso que não era sua preferência e teve que ir morar sozinha noutra cidade. Sabia que não estava feliz com isto. O elemento desencadeador da mudança de atitude da “Pandora-dócil- e- obediente” para a “Pandora-rebelde” foi a morte de seu pai.

“O luto como um divisor de águas”. A morte do seu pai é um marco na sua vida e a experiência mencionada como “divisor de águas”, um momento de ruptura, “momento-charneira”, assim denominado porque opera mudanças intensas em termos de concepções e práticas daquele que as vive, concretizando um antes e um depois, numa trajetória (JOSSO, 1988, p.44).

Depois deste episódio, a autora assumiu uma postura mais autônoma em relação às orientações “dos outros”. Decidiu respeitar sua vontade em não retornar à cidade de João Pessoa, como queria o casal que ajudava sua família, e ao qual nunca ousava, até então, desobedecer. A decisão emblemática é enunciada: “Olha D. B., eu vou ficar com minha família, eu não vou mais fazer o que os outros querem que eu faça, eu vou seguir aquilo que eu quero, sem a interferência de ninguém”.

A morte do seu pai, então, fortaleceu sua vontade de não se submeter à situação anterior, pois, mais do que nunca precisava, por si, e por sua família, ficar com os seus.

Além dessas variáveis, acrescia-se ainda a mensagem da Bíblia que leu na viagem de volta para casa e que lhe pareceu uma orientação à qual não podia desconsiderar, em decorrência da sua formação religiosa. Ou seja, uma série de aspectos convergiu para encorajá-la a fazer alguma coisa por si. Isto porque, em face de determinados cenários,

[...] ocorre habitualmente que percebemos que está acontecendo alguma mudança, ou que “algo se passa” [...], sabemos que será preciso fazer alguma coisa com a gente mesmo para estar à altura dos pequenos ou grandes desafios que toda transformação provoca. Uma mudança que solicita a atenção do ator a fim de que empreenda as ações e as atividades necessárias para reajustar suas relações consigo mesmo. (JOSSO, 2006, p.28).

“Primeiras experiências como professora e a entrada no curso de Pedagogia”. Sua primeira experiência como professora foi numa escola de

educação infantil. Ela destacou sua dificuldade de integrar-se às regras da escola: “letrinha redondinha, plano de aula que era analisado pela diretora, um visto bem grande e um monte de correções”. Além disso, sublinha que “o pagamento era uma miséria”.

Adquiriu, então, a certeza de que não queria ser professora, mas diretora e que, ao mesmo tempo, precisava investir na formação universitária: “Agüentei só seis meses e sair por minha própria vontade. Foi nessa época que eu percebi que estava na hora de eu fazer um curso superior”. Portanto, ela toma consciência do que quer e do que não quer para si e começa a afirmar-se: “sair por minha vontade”.

De um lado começou a consolidar-se uma Pandora consciente de seus interesses, capaz de fazer escolhas e tomar decisões. De outro, o trabalho nessa escola lhe proporcionou algumas aprendizagens acerca da profissão docente e da gestão escolar, sendo essas aprendizagens que lhe possibilitaram escolher ser diretora, em vez de professora. Isso reafirma o papel do local de trabalho como espaço de formação profissional³⁴.

O ingresso no curso de Pedagogia, por sua vez, sendo aprovada em primeiro lugar, lhe proporcionou o fortalecimento da confiança em si mesma e, portanto, de uma autoimagem positiva, contrapondo-se à autoimagem da Pandora “tímida” e “conformada”. Ela destacou, nesta experiência, pelo menos dois aspectos importantes. Os seminários, que favoreciam o enfrentamento da sua timidez. Seu depoimento é ilustrativo:

Começava nervosa e depois desatava a falar e ficava muito à vontade. Passei a gostar dos seminários, pois era um dos únicos momentos em que eu me manifestava e os professores notavam que eu estava na sala.

Outro elemento importante foi o encontro com pessoas que partilhavam com ela a timidez e os mesmos sonhos:

no primeiro dia encontrei outras colegas que tinham histórias parecidas com a minha. Além disso, havia algo que nos unia mais ainda – o fato de já serem professoras e o desejo de montar uma escolinha e ser diretora, no sentimento de que seria um grande salto na vida.

³⁴ Sobre este tema conferir: Lesne, 1977; Pain, 1990; Tardif, 1991; Therrien, 2001.

Assim, a relação de solidariedade no grupo de iguais fortalecia igualmente sua vontade de ir além.

“A aproximação com o grupo de pesquisa”. O ingresso no mundo da pesquisa acadêmica, como bolsista, permitiu à Pandora outras descobertas sobre seus saberes e competências no âmbito das atividades acadêmicas. Assim, ela foi consolidando a reinvenção de si, tornando-se mais segura e autoconfiante, conforme seu relato:

Nas semanas de Iniciação Científica, lá estava “a bolsista da K.”, firme, segura e muito alegre. [...] Ia a todos os eventos científicos [...], às escolas fazer pesquisa de campo e construía relatórios da pesquisa.

É fortalecida a criação da Pandora pesquisadora e que não tinha mais medo de se expor e assim, ela passou a assumir as rédeas da sua formação, na medida em que conscientemente enfrenta a timidez, aproveitando-se de todas as oportunidades que podiam lhe auxiliar neste enfrentamento. Vale sublinhar ainda que a participação em atividades acadêmicas contribuiu para o desenvolvimento de habilidades (fala e escrita) que extrapolam o mundo acadêmico - a formação do aluno ou do profissional - e invadem a dimensão pessoal.

Outro elemento positivo dessa experiência é que além de possibilitar que Pandora se desenvolvesse como estudante, como profissional, como pessoa, favoreceu o reconhecimento do seu desempenho, por parte de professores que são seus modelos de condutas e os quais exerceram forte influência sobre a formação. Seu depoimento é ilustrativo: “A K. sempre foi minha amiga e reconhecia meu esforço. Sempre que tinha oportunidade, ela me fazia elogios em público. Eu ficava toda envergonhada, mas com auto-estima elevadíssima”.

“E me tornei professora da URCA”. O ingresso na carreira do Magistério superior se deu, primeiro através de um concurso pra Professor Substituto. Não acreditava na sua aprovação, mas a oportunidade se configurou como mais um desafio a ser enfrentado:

Fui cheia de medo, mas fui. Era um desafio e eu precisava enfrentá-lo. Fui aprovada! [...] Pense na alegria! Para mim era uma alegria maior do que se eu tivesse vencido as eleições para diretor da escola.

Em seguida, ela explica o motivo de tanta alegria:

Estava ensinando na universidade que me formei e ainda estava ganhando um salário melhor do que se tivesse ensinando na Educação Básica. Toda orgulhosa, eu dizia: Sou professora da URCA.

Segundo ela, no início foi uma experiência bastante desafiadora em razão do acúmulo de tarefas que assumiu. Depois, as atividades diminuíram e ela pôde se dedicar mais à preparação das aulas. Ela avaliou: “As aulas eram muito interessantes e com muita interação dos alunos. Porém sempre fiquei muito ansiosa nos momentos que antecediam as aulas”. Esse investimento e, por vezes, insegurança são atestados por estudos (HUBERMAN,1995) como fazendo parte do perfil do professor iniciante na carreira. Nesta fase, portanto, prepondera a necessidade de apoio ao professor, seja por parte dos colegas mais experientes e dos gestores, o que raramente acontece, particularmente no ensino superior, instância em que a “autonomia” docente se aproxima do isolamento.

Posteriormente, ela prestou concurso na mesma Universidade para Professor Efetivo e foi aprovada. A experiência foi mencionada como traduzindo muita felicidade, pois lhe proporcionou uma grande conquista, uma vitória. Portanto, tais experiências se tornam formadoras tanto porque alimentam a confiança em si e nos próprios recursos, como nutrem os questionamentos, as dúvidas e as errâncias (COUCEIRO, 1992, p.123). É o que evidencia seu relato: “a sensação era de que eu vinha há muito tempo correndo muito e finalmente tinha chegado à vitória”.

Ela acrescenta que essa “corrida” estava relacionada à sua trajetória docente com contratos temporários, “agora brigava por uma efetivação”. Os “contratos temporários” são uma marca no mundo do trabalho na atualidade, tendo em vista diminuir custos com direitos trabalhistas e enfraquecer a identidade do trabalhador. No caso da docência seus efeitos são funestos porque a insegurança, gerada pela instabilidade, dificulta que o professor construa uma identidade com a profissão e com o local de trabalho, repercutindo, por sua vez, na sua relação com os alunos.

“A decisão de ter um filho e a entrada no Mestrado”. Após a efetivação como professora, após sete anos de casamento Pandora decidiu ter um filho. A

vida se tornou “mais suave e mais alegre”, mas também cheia de aprendizagens: (Meu filho é) “o maior presente que alguém pode imaginar. Venho aprendendo muito com ele, a vida se tornou mais suave e mais alegre”. Depois de um tempo Pandora descobriu que queria continuar lutando por “ser mais”, conforme depoimento a seguir: “estava começando a sentir que a rotina estava começando a me desanimar”. Ela empreende outra busca: o Curso do Mestrado. Assim, ela se permitiu viver novos enfrentamentos, desafios em busca de saber mais. Imprime-se cada vez mais forte seu modo de estar no mundo: a busca, abertura, o gosto pelos desafios e assim vai se apropriando de sua formação como profissional, como mulher, como mãe e como esposa.

Importa destacar mais uma vez que as experiências narradas por Pandora são formadoras porque evidenciam um ser em busca de si, de se humanizar, de se tornar sujeito da sua vida e que assim vai construindo sua autonomia em relação ao que lhe é imposto e que dificulta seu empreendimento de ir além do que lhe foi definido como herança social. A filha de agricultores, com pouca escolarização, se transformou na “professora universitária³⁵”. Contrariou, assim, o “destino” que lhe foi reservado por um sistema social injusto que investe continuamente e com todo seu vigor para a perpetuação das desigualdades sociais e para que os filhos das classes menos privilegiadas continuem “no seu devido lugar”.

A experiência como professora de adultos. Antes de terminar sua bolsa de pesquisa Pandora faz um concurso (contrato temporário) para a rede estadual de ensino, concorrendo ao cargo de Articulador Comunitário. Não chegou a exercê-lo porque não conseguiu indicação da diretora da escola. Foi remanejada para o ensino de adultos e, segundo ela, constituiu uma “das experiências mais marcantes” que viveu. Ela justifica:

Foi uma experiência muito significativa porque trabalhei com estudantes adultos [...]. Eles eram muito esforçados e as aulas eram muito animadas, com muita participação deles. Era realmente uma alegria encontrá-los todas as noites.

³⁵ Vale destacar que, apesar da precarização do trabalho docente no Ensino Superior, ainda é uma profissão que exige alta qualificação e os salários estão bem acima da média salarial da maioria dos brasileiros.

Acrescenta que essa experiência possibilitou que se sentisse feliz sendo professora: “Então, nessa experiência do Telecurso, eu me vi nessa felicidade de ser professora [...]. Então, a partir daí, eu vi que essa identificação minha com a docência era mais com esse público (adulto)”. A constituição dessa identificação pode ter sido um estímulo para que ela, posteriormente, se engajasse na busca por ser professora universitária.

Partindo de uma análise atenta às experiências relatadas percebe-se que as experiências *a priori* (ver capítulo 2) têm presença marcante na narrativa desta autora, o que a apresenta como alguém que conduz sua vida de forma a expressar uma vontade de apropriar-se da sua história, um desejo de ser sujeito de sua vida, na medida em que busca, cria experiências e não apenas se adéqua àquelas que lhe chegam.

Vale destacar que embora, seu percurso tenha a presença marcante da escola/Universidade, a educação informal sempre está presente. Nestes espaços institucionais, ela desenvolve a autoconfiança, aprende a profissão docente pelos modelos de professores, aprende a gostar de desafios e de aprender a aprender. Aprende sobre gestão escolar e sobre a docência no exercício do magistério. A educação informal se dá, igualmente, através das relações de amizade e das experiências religiosas e festivas que ocorrem na rua onde mora.

3.2.3. A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação

A análise do relato de Pandora permite ressaltar que os processos de autoformação enunciados em sua trajetória, assim como no percurso de Helena, vão se modificando ao longo da sua trajetória. A mudança se dá em termos de situações em que eles se configuram como engajamento nas aprendizagens e como intencionalidades pouco explícitas, particularmente na infância e adolescência. As formas mais conscientes, em que ela toma decisões, escolhe, se permite viver experiências que encarnam expectativas de aquisição de conhecimentos, transformações de valores, concepções e

comportamentos - como, por exemplo, a timidez - vão se tornando mais presentes na vida adulta.

Na sua infância já se esboçam alguns indícios de uma atitude propícia à autoformação. Um deles aparece quando relata alguns confrontos com um irmão mais velho, o qual dispunha de uma legitimidade, principalmente por parte da mãe, para exercer “poder” sobre a irmã menor.

Outra situação que corrobora tal atitude diz respeito ao fato de que, ante da sua conduta de quietude, de timidez e de dificuldade de socialização Pandora transforma o sentido dessas condutas, positivando aquilo que, à princípio, pode ser visto como negativo. Seu depoimento confirma isto: “o lado bom da minha quietude é o fato de eu ter me aproveitado disso para gastar todas as minhas energias nos estudos”. Ao fazer esta readaptação de sentido ela produz espaços e tempos próprios.

Outras expressões de autoformação na forma de engajamento nas aprendizagens (CANÁRIO, 2005) estão nas situações em que ela relata se embrenha nas leituras escolares, além dos espaços acadêmicos, assim como ao sentir prazer nos desafiadores exercícios de Matemática. Ela evidencia, assim, um processo de apropriação da sua formação, recriando espaços e tempos próprios, à semelhança de Helena.

A morte do pai constituiu o marco de um processo engendrado de autoformação, no sentido de uma tomada de consciência daquilo que não queria mais para sua vida e da coragem para dar uma forma diferente a si. Nesta situação, Pandora reconhece que necessita assumir as rédeas de sua vida e tomar decisões por si e não mais simplesmente acatar as decisões dos outros sobre sua vida. Nessa perspectiva, a autoformação se opera graças a

[...] uma elaboração duma consciência das situações novas resultante do questionamento de estereótipos ultrapassados, de idéias feitas herdadas do passado, de preconceitos fixistas, da repetição de atos desadequados”. (DUMAÉZIER APUD COUCEIRO, 2002, p. 33).

A autonomização e a fuga à opressão são ilustradas, também, quando decidiu sair do seu primeiro emprego como professora. Ela, aos poucos foi deixando pra trás a “Pandora boazinha” e “conformada” e foi se transformando na mulher que começa, através da observação de si, a compreender àquilo que

a incomoda, que não lhe satisfaz e começa a vislumbrar que pode querer mais da vida.

Seu olhar crítico, manifestação da transformação de um indivíduo em sujeito, também se anuncia, quando relata acerca do seu ingresso na Universidade. A “desilusão” e o estranhamento traduzem uma clareza de que o que estava vivendo não correspondia às suas expectativas em relação às aulas universitárias. Ela registra:

A primeira semana já nos causou certa desilusão. [...] Aconteciam situações extremas de professores que faltavam constantemente. E outros falavam a aula inteira sozinhos, depois mandavam a gente ler tais e tais textos para apresentarmos em seminários [...].

Neste período da sua vida, instaurou-se mais uma vez uma situação em que desloca sentidos. Os seminários, solicitados pelos professores, lhes causavam muito medo e apreensão, sentimentos que a conduziam a investir muito nos estudos, o que, por sua vez, aos poucos foi lhe proporcionando a aquisição de mais autoconfiança. Seu depoimento é ilustrativo:

Aí, de repente, eu comecei a ser a melhor, não da turma, daquele grupo. E, no fundo, eu sabia que eu tinha um certo conhecimento, que eu fui adquirindo por essa disciplina pra estudar.

Explicita-se, com efeito, o processo de formação do sujeito da formação, mediante “o desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências”. (JOSSO, 1988, p.49).

Outro contexto em que ela manifesta sua capacidade de crítica e de revolta se dá após o empreendimento, sem sucesso, de muito esforço tendo em vista ser diretora de escola. Percebendo-se injustiçada, ela se sente convocada a reagir e não aceitar passivamente a situação que a impede de realizar seu intento. Seu relato é ilustrativo: “revoltada, fui conversar com a Diretora do CREDE e argumentei com ela que esse processo não era justo” (nar.). Portanto, a autoformação diz respeito também ao questionamento de situações negativas que lhe querem impor (COUCEIRO, 1992).

A heteroformação, traduzida pela influência dos outros e das instituições integradas à formação de si, é, igualmente, destacado por Pandora. O papel da família na formação é assim ilustrado:

Meu pai e minha mãe ajudavam do jeito deles. Minha mãe, algumas vezes, me dispensava das tarefas domésticas para eu estudar e meu pai sempre lembrava que o estudo era o maior tesouro que eu poderia obter.

Neste sentido, percebe-se que apesar dos seus pais terem escolarização precária, eles valorizam a escola e conseguem transmitir isto para a filha, contribuindo para que ela possa desenhar uma trajetória diferente daquelas que lhes foi possível escrever para si. Seu pai a incentivava, igualmente, na aquisição da leitura. O relato a seguir confirma:

Eu sentia que o meu pai ficava feliz com aquela cena, eu sentada num canto da parede da casa, lendo em voz alta. Algumas vezes, ele pedia para que eu lesse para ele ouvir.

Dessa forma, importa destacar que pode não haver relação direta entre origem familiar e sucesso escolar dos filhos, pois

algumas configurações familiares demonstram [...] a importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência, daqueles que sabem ler e escrever (da “criança letrada”), ou a integração simbólica do “escolar”. Quando se está desprovido de qualquer meio de ajuda direta, esses procedimentos de legitimação desempenham um papel central na possibilidade de uma “boa escolaridade” no curso primário. (LAHIRE, 2004, p.344).

Outro aspecto que reforça a heteroformação, na perspectiva de modelos de referência é a menção que Pandora faz ao pai, conforme depoimento a seguir: “Admiro muito meu pai e me orgulho de ter nascido dele e não de outro. Ele era um batalhador em potencial”.

Ao casal que ajudava sua família, ela dedica um tópico do seu texto e explica: (eles) “contribuíram com meu processo formador, possibilitando experiências significativas em minha vida”, especialmente no campo da educação moral e religiosa.

A escola e a igreja são instituições que ocupam um lugar fundamental na vida desta autora, favorecendo situações formativas positivas. O papel da igreja é destacado por ela, com insistência, na “entrevista de explicitação”. Neste espaço ela inicia, ainda na adolescência, sua empreitada por se constituir uma pessoa mais “exposta ao mundo” e “no mundo”, na medida em se engaja em grupos e lidera atividades. Sua importante decisão de não voltar à cidade de João Pessoa para concluir o curso de Serviço Social é creditado,

entre outros elementos, a um “acordo” que fez com Deus, aspecto que sublinha o papel que a fé religiosa ocupa na sua formação.

Pandora, assim como Helena, tem sua vida marcada pela formação institucional, tendo a escola como lugar privilegiado, pois nela se estabelece a relação da criança que foi com o adulto no qual se tornou, com o lugar que ocupa “no mundo social adulto, mas também com o conjunto de atitudes, sentimentos referências, valores que constituem seu universo psicoafetivo e sócioético”. (DELORY-MOMBERGER, 2008). Tal formação constitui-se o meio para a realização do projeto de si, que parece ter como fundamento principal a melhoria das condições materiais de existência.

A escola, incluindo a Universidade, tem presença linear na sua formação e lhe proporcionam inúmeras aprendizagens, incluindo a capacidade crítica, por exemplo, no que diz respeito às relações de gênero. Seu depoimento é revelador:

O que me revoltava eram as confusões [...] com meu irmão mais velho que eu 1 ano. E aí, quando eu entro na escola, talvez tenha sido as leituras, eu não sei, eu começo a me revoltar e colocar isso em palavras pra ele [...]. A percepção do machismo vem depois e acredito que a entrada na Universidade vai ajudando a entender isto.

É importante ressaltar que a relação da autora com a escolarização, especialmente na infância, não se restringe à obediência aos pais, ou às normas da instituição, pois ela estabelece um vínculo com o conhecimento escolar, pautado no prazer, na curiosidade, no gosto pela auto-superação. Isto se traduz na sua relação com o aprendizado da leitura, na superação das dificuldades em Matemática, quando buscava, por si só, situações que ampliassem seu conhecimento. Há, portanto, uma negociação entre o que é “imposto” e a autonomia relativa do aprendente. Há a obrigação da escolarização, mas há também o engajamento, a implicação da narradora, segundo ela mesma destaca: “aprender a ler para mim foi uma grande conquista”; “eu devorava o livro todinho de uma só vez”.

É neste contexto de negociação que o sujeito se constitui. Pois, não há garantia de que determinados valores dos pais sejam simplesmente incorporados pelas crianças, sendo inadequado falar de “transmissão” de capital cultural. Isto porque o que há é um processo de reconstrução da “herança cultural” pela criança ou jovem, uma vez que atribui sentido ao

conteúdo do que é “transmitido” (LAHIRE, 2004, p.341). Reitera-se, assim, a relação entre a auto e a heteroformação.

Alguns professores são lembrados como responsáveis pela aquisição de aprendizagens importantes na Educação Básica. As qualidades ressaltadas são a paciência e a dedicação. “Acredito que consegui continuar estudando e aprendendo por eu ter tido nos primeiros anos escolares professoras muito boas, muito pacientes, muito amorosas”. Chama atenção a dimensão afetiva que perpassa as lembranças dos professores. Esses modelos possivelmente exercem influência na atuação docente da autora do relato, uma vez que a formação docente começa nas nossas experiências como aluno. Outros professores da Universidade são lembrados como incentivadores do seu ingresso como professora universitária.

Vale destacar que um professor é lembrado, por Pandora, em virtude de práticas que a marcaram de forma negativa no Ensino Fundamental:

[...] também lembro de um professor que me traz recordações negativas. Era um professor de Geografia. Ele tinha uma prática pedagógica autoritária e conseguia amedrontar todo mundo na sala [...]. Talvez por conta disso eu passei a ter aversão a Geografia.

Sob tal aspecto a autora evidencia que tem clareza de que o que somos resulta das dores e delícias que experimentamos em nossas trajetórias. Sendo estas experiências negativas ressignificadas e transformadas em auxílio na formação de atitudes mais.

Os amigos e o marido têm papel relevante no incentivo ao investimento na vida acadêmica. Eles são responsáveis, segundo a autora, pela coragem, que aos poucos foi ganhando corpo, de enfrentar situações em que teve que competir e ser avaliada. No que diz respeito ao marido, ela reforça sua influência neste aspecto, por ocasião do primeiro concurso que fez pra professor universitário: “Mais uma vez meu marido me fez crer que era importante eu participar deste processo”. E, em relação às colegas de curso, ela lembra:

Devido a minha desenvoltura nos seminários fui indicada por uma amiga da sala para participar de um grupo de pesquisa [...]. Eu relutei muito, explicava para essa amiga que eu tinha medo de falar em público e não queria ir [...]. Ela insistiu e me levou até a casa da Z. (professora) para falar com ela.

As influências exercidas por tais pessoas não expressam, no entanto imposições, mas são consentidas, apropriadas e significadas por Pandora, aproximando-se da dimensão da coformação, a qual resulta de partilhas e de consensos.

Na adolescência ela relata a conquista gradual de uma versão “mais moleca” de si quando conheceu uma amiga. Ela depõe: (com E. V.) “fui me envolvendo mais nas brincadeiras e me tornei mais moleca”. A importância atribuída a esta amizade se deve ao fato de que a ajudou a ser um pouco diferente da menina quieta e conformada às normas institucionais e aos adultos (família e escola). Características que lhe causava sofrimento e que tanto a incomodam até hoje.

A ecoformação, entendida como resultado das influências do ambiente físico e cultural, é expressa quando Pandora relata a mudança da sua família do sítio para a cidade de Juazeiro do Norte. Ela descreve o seu estranhamento e, ao mesmo tempo, sua satisfação com todas as novidades de um ambiente mais urbano do que àquele onde morava até então. Depois, fala das experiências com teatro e com a religião a que teve acesso no bairro onde morava. Vale dizer que apesar de ser sublinhada nestas situações, esta dimensão perpassa toda a formação dos indivíduos.

3.2.4 A narrativa e a autoformação

A estrutura da narrativa de Pandora é outro aspecto revelador de sua capacidade de objetivação de si, de auto-reflexão e autoconhecimento e, portanto, de autoformação. Isto se explica porque “pensar na vida é em primeiro lugar descolar-se dela, desdobrá-la, fazer explodir essa ‘implicação’, abrir uma brecha e em seguida deslizar nela e tentar apreender – como uma outra pessoa – a dualidade”. (PINEAU E LE GRAND, 2007, p.19). Portanto, neste objetivar-se, neste distanciar-se, ela mostra-se como alguém que deseja conhecer-se para melhor agir, de alguém que deseja se apropriar de seu poder de formação.

Ao longo do seu texto ela vai desenhando esforços de compreensão de si, dos outros, atribuindo sentidos ao que viveu e vive. Assim, vai buscando as justificativas, as motivações para ações e pensamentos desencadeados no passado, mas que até hoje influenciam seu modo de estar no mundo; vai, além disso, se reconciliando consigo e com os outros e, às vezes, anunciando uma vontade de ser o que não foi, mas que poderá vir a ser. Um dos depoimentos é ilustrativo: “se eu pudesse voltar no tempo e mudar minha história eu gostaria de ter sido mais ativa [...].Queria ter perturbado mais, ter falado mais, ter sido menos obediente”.

Ela descreve eventos da sua vida com muitos detalhes, evidenciando um esforço de busca de si, vasculhando memórias que chegam ao presente com forma, cheiro, som e sentimento. Desse modo, constata-se seu empreendimento autoformador na proporção de seu envolvimento e engajamento com a tarefa de produção de conhecimento sobre si mesma, elucidando, ao mesmo tempo, o caráter formador da narrativa autobiográfica. Isto porque,

[...] a nossa formação realiza-se no momento em que [...] comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos que regressar), construindo um saber. (NÓVOA, 1988, p.116).

As reflexões, a partir do olhar sobre o presente, sobre o que foi formador em cada uma das experiências narradas, assim como a capacidade crítica que ela anuncia em relação a algumas situações da sua vida, evidenciam que o processo de formação de si está em pleno processo de realização:

Como era a única menina no meio de 4 meninos, eu sofria com o machismo que acompanhava as crenças do meu pai e da minha mãe. Para eles, menino não devia fazer nada em casa, lavar prato, varrer casa, lavar roupa e outras atividades do lar que eram consideradas exclusivas das mulheres. [...] Hoje eu luto para mudar essa concepção machista no interior da minha casa [...].

Percebe-se, então, por parte da autora, uma vontade de romper com certos estereótipos, com uma norma social que já não tem legitimidade e que ela busca combater em suas relações e práticas cotidianas com a família que constituiu, já que não pôde mudar junto à sua família de origem. Isto evidencia

que a passagem de indivíduo a sujeito se dá, não só nas lutas coletivas, mas igualmente nas relações sociais cotidianas. (TOURAINÉ, 2005).

3.2.5. Os Projetos: intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação

Os projetos delineados ao longo da vida de Pandora se complexificam e se alternam. Há intencionalidades menos explícitas, conscientes, ou seja, que norteiam sua vida, suas ações e atitudes sem que ela tenha muita clareza do que realmente está buscando, sem que tais atitudes tenham passado por uma organização em matéria de tempo, espaço, estratégias etc. Com a aproximação da idade adulta, entretanto, da mesma forma que na trajetória de Helena, as intencionalidades vão se tornando mais explícitas.

Um de seus projetos mais “racionais”, isto é, que passou por uma sistematização, é o projeto profissional de ser diretora de escola. Além disso, seus projetos se diversificam em termos de temporalidades, isto é, projetos que têm sua materialização a curto, médio ou longo prazo.

Uma de suas intencionalidades, nem sempre explícita, e que parece configurar-se seu “projeto de realização pessoal”, perpassando toda sua vida é ter melhores condições materiais de vida do que aquelas que seus pais puderam lhe proporcionar. A menção a este aspecto da sua vida é frequente: “Fui crescendo naquele lar simples e de muitas bocas para alimentar, como dizia meu pai”; “Logo que meu pai morreu, nós passamos sérias dificuldades”; “O pagamento (da escola) é uma miséria”; “não podia ficar desempregada, portanto, me via obrigada a aceitar o contrato do Estado”. Tal intencionalidade parece constituir-se o pano de fundo que norteia a formulação e realização de alguns projetos.

O projeto escolar – A escolarização se apresenta como um dos meios (ou único) de que dispõe para materializar o objetivo de melhoria de vida. Aliás, a instituição escolar encarna essa promessa de ascensão social, desde a Revolução Francesa. Esta crença é incorporada por parte significativa das crianças, sem questionamento, graças aos pais que, não tendo bens materiais

para deixar como “herança”, veem na escolarização a chance de seus filhos terem uma vida melhor.

Pandora enfatiza que não se sentia bem na escola. Mesmo assim, tenta se adequar à normatividade da escola: “eu não me sentia bem em sala de aula, mas não chorava, não reclamava e era sempre muito atenta”.

Embora o projeto escolar tenha sido delineado por seus pais, a autora adere a ele, produzindo sentidos próprios e impregnando-se da “cultura escolar”. É o que ilustra o depoimento a seguir: “sempre fiz minhas tarefas e estudei sem precisar que eles (os pais) chamassem minha atenção”. Segundo ela, a possibilidade de interromper os estudos ou não cumprir as obrigações escolares jamais passaram pela sua cabeça, pois deveria dar “uma continuidade” aos estudos, até o ingresso na Faculdade. Seu depoimento é ilustrativo:

[...] essa responsabilidade pelos estudos estava tão presente que eu entendia que depois de terminar o 2º Grau, logo teria que vir o vestibular, a faculdade. [...] Para mim estava muito viva a história da continuidade. O correto, o ideal era continuar, ir à frente.

Isto evidencia que o *habitus* escolar foi sendo constituído desde a sua infância. Conquanto, é possível ressaltar que Pandora, na infância “realiza” o projeto escolar que, na verdade era de seus pais, e a partir da adolescência o reelabora e o toma como seu. Pois é somente nesta fase da vida que é possível “explorar relações entre o possível e o real” (BOUTINET, 2002, p.88) e, assim, formular projeções.

Dessa forma, a escolarização se torna “projeto-meio”, isto é, estratégia para alcançar outros projetos, outras metas. Na vida adulta, ele vai se tornando cada vez mais claro, mais “racional”, “determinado”.

Projeto formativo e projeto profissional – Após a saída do primeiro emprego, em face da sua inadequação às normas da instituição, ela chega à seguinte conclusão: “estava na hora de eu fazer um curso superior na faculdade mais próxima”. Dessa forma, o curso de Pedagogia tornou-se estratégia para o alcance do projeto profissional e pessoal (comportamental): ser diretora de escola e igualmente, vencer a timidez. Seu relato é ilustrativo: “queria fazer um curso que me desafiasse a falar, pois ainda tinha muito medo de me expressar na frente de muita gente”.

O projeto formativo é delineado associado ao exercício de uma ocupação profissional, a qual, por sua vez, lhe possibilitaria melhorar suas condições de existência: “com a formação em Pedagogia poderia ser diretora da minha própria escola e ia ganhar um dinheirão”. O vínculo entre formação e profissão, especialmente nos dias atuais é cada vez mais estreito e a necessidade de formação se apresenta para as pessoas como um imperativo ao qual não podem se furtar.

Assim, em face desta exigência, Pandora incursionou numa trajetória de intenso engajamento em múltiplas experiências, objetivando a adquirir a formação que lhe possibilite disputar oportunidades no mercado de trabalho. Ela evidencia uma compreensão de que a concretização do projeto de formação no mercado de trabalho exige a negociação de um valor econômico e simbólico da formação ao tentar adquirir competência e diplomas visando a realização de tarefas que irão satisfazer tanto quanto possível, suas valorizações em relação às exigências do mercado (JOSSO, 2006, p.33).

No intento de adquirir formação profissional, empreendeu uma saga através da formação pelo trabalho, ensejada pela aceitação, sem hesitações, de tudo o que a conduzisse a adquirir “experiência” no campo profissional, de tudo o que a favorecessem o aprendizado, e o “capital cultural” necessário ao ingresso no campo acadêmico. Assim, ela foi desenvolvendo suas estratégias formativas e trilhando um caminho que a levasse ao alcance de seus objetivos. Desse modo, a busca por formação institucional, seja na Universidade, seja no trabalho, é consciente e intencionalmente explícita, a qual se transformou em estratégia para alcançar um lugar na profissão.

Outro projeto explícito é o da continuidade da formação acadêmica, cursando mestrado e doutorado. A busca do ingresso no mestrado foi uma tentativa recheada de incertezas quanto a sua exeqüibilidade, devido à escuta de relatos de experiências mal sucedidas, seja no ingresso, seja na permanência em tais cursos. Mesmo assim, fez duas tentativas seguidas e somente na segunda obteve sucesso. Agora, já planeja, com mais confiança em si mesma, a continuidade na pós-graduação através do ingresso no doutorado. Assim irá continuar o processo de formação institucional, que, para ela, desde a infância, era “natural” se realizar. É dessa forma que o projeto vai se convertendo em “projeto-obra” e inaugura um “tempo de exteriorização,

aquele da passagem da “esperança secreta” à ambição inscrita nos atos, do sonho que se acaricia no período de nostalgia – Ah! se pelo menos... – à iniciativa que começa por se preparar”. (JOSSO, 2006, p.32).

Ela admite que sofre pressão do meio acadêmico para isto, mas, ao mesmo tempo, demonstra sua identificação e o gosto pelos estudos e pela pesquisa, uma vez que o *habitus* acadêmico está em plena constituição. É este aspecto que favorece a implicação na execução do projeto, pois “quanto mais o projeto for sentido como expressão da identidade do sujeito e/ou ator mais forte lhe é a dedicação” (JOSSO, 2004, p.260). Vale lembrar, no entanto, que, apesar do caráter de inexorabilidade da necessidade de formação - especialmente em tempos em que se reconhece que a formação se dá ao longo da vida - ainda assim, resta um espaço para as escolhas do sujeito formativo, pois ele poderá decidir, por exemplo, com que nível de engajamento ele vai materializar tal exigência.

É importante destacar o fato de que, mesmo sabendo que deveria prestar o vestibular ela não expressou na narrativa o desejo incondicional de ingressar nesta ou naquela área. Apenas esboça a intencionalidade de cursar Psicologia, mas não conseguindo a pontuação necessária, ingressa no Curso de Serviço Social, que era sua segunda opção. Segundo ela, nem sabia por que escolheu este curso: “pra mim, essa foi uma fase difícil, escolher o campo profissional, escolher o curso que eu ia fazer. Eu queria fazer o vestibular, mas não sabia pra quê”. Uma das justificativas para isto pode estar no fato de que muitas das crianças e jovens oriundos das classes trabalhadoras não têm muito repertório, espaço e/ou tempo para idealizar uma profissão. Pois, até os contornos e os limites do que pode ser sonhado e projetado é condicionado social e econômica e culturalmente. O que impõe a este grupo a necessidade de encontrar meios para sair da condição sócio-econômica limitante de si e daqueles que lhe estão próximos. Este aspecto evidencia a “dimensão cultural do projeto”, a qual influencia a definição daquilo que constituirá as intencionalidades dos sujeitos (BOUTINET, 2002, p. 268).

O projeto profissional se torna mais explícito na vida adulta, compondo parte significativa de seus esforços. A vida profissional se insere em um “projeto vocacional”, entendido como “a maneira pela qual o adulto pretende realizar-se, sobretudo em sua atividade profissional, levando em conta

possibilidades subjetivas e objetivas que estão à sua disposição” (BOUTINET, 2002, p.92). Segundo a narrativa de Pandora este projeto é expresso mais claramente quando ela esboça a intenção de ser gestora escolar, ao ingressar no primeiro emprego como professora.

Durante o curso de Pedagogia, essa intencionalidade se fortaleceu, pois considerava atraente a possibilidade de ser dona de escola: “poderia ser Diretora da minha escola e ia ganhar um dinheirão”. Este aspecto evidencia que, na atualidade, o projeto profissional é resultado de pelo menos três dimensões articuladas entre si: “as possibilidades de emprego, as condições de exercício da profissão e as expectativas de mobilidade social”. (Idem). Neste intento, candidatou-se duas vezes a cargos em gestão, mas não foi bem-sucedida. Foi, então, se rendendo às oportunidades que surgiam no campo do ensino: ora nas chances para ser professora da Educação Básica, ora nas oportunidades de investimentos na carreira acadêmica, como bolsista de pesquisa. Isto evidencia um aspecto central cultivado pelos sujeitos da contemporaneidade, marcada pela incerteza, particularmente no âmbito do emprego, ou seja, a abertura para o devir e o olhar atento para não deixar escapar as oportunidades.

Nessa perspectiva, a autora do relato vai se utilizando das “artes” de driblar as dificuldades do contexto, que dificultam a realização de seus objetivos iniciais e aproveita-se das oportunidades, construindo “táticas”, as quais lhe permitem jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões (CERTEAU, 1994, p.47).

Estes aspectos fazem da sua trajetória uma rica tessitura de buscas, de empreendimentos, de deslocamentos de espaços formativos, mediante os quais ela vai se constituindo como pessoa, como professora, como lutadora, como sujeito da sua vida e da sua formação. Assim, ela se engaja em inúmeras tarefas, objetivando obter um repertório de saberes que a ajudassem a competir no campo profissional, o qual é cada vez mais exigente em termos de diplomas. Seu depoimento evidencia este aspecto:

Uma professora da universidade, assim que eu entrei (como professora substituta), disse que seria bom para mim (participar do programa Alfabetização Solidária), que seria interessante pro meu currículo. Naquela época tudo pra mim era experiência. Eu dizia: “eu vou atrás por experiência. Aí aceitei. As aulas da alfabetização eram

à tarde e pela manhã e noite eu dava aula como professora substituta.

No que diz respeito à sua invenção como professora universitária, ela própria afirma: “não passava pela minha cabeça”. A carreira no ensino superior foi surgindo na sua vida, sem que isto se constituísse um projeto de médio ou longo prazo, mas tornou-se projeto na medida em que as oportunidades concretas foram surgindo e ela foi percebendo que era um sonho possível de ser sonhado, ainda que passível de não-realização. Com relação a isto, menciona apenas uma admiração pela profissão que se desenhava nas ocasiões em que assistia a palestras na Universidade, quando ainda era estudante do Curso de Pedagogia, mas ressalta que gostava daquela atividade específica de palestrante, não de docente. Seu depoimento é ilustrativo:

Quando tinha palestras na Universidade (eu dizia): meu sonho é um dia ser como um dessas palestrantes. Estar ali na frente, fazer palestras pra grandes públicos, ter esse conhecimento que esse pessoal tem.

Assim, as oportunidades que a conduziram à profissão vão aparecendo, por intermédio de outros - professores, colegas de curso - e ela vai se aproveitando disso, o que evidencia uma posição de abertura. Embora, este modo de estar no mundo seja exigência do contexto atual - marcado por incerteza sobre o que virá, é igualmente importante na própria condução do projeto, pois ele não pode se converter em fechamento, em obsessão, caso contrário perde sua característica fundante, que é a possibilidade.

A abertura para investir em outro projeto direcionado para a carreira acadêmica está relacionada a uma plasticidade ou capacidade de adaptação que é inerente ao ser humano, mas também a uma consciência de que todo projeto carrega em si a possibilidade de êxito e de fracasso (BOUTINET, 2002.). Assim, Pandora vai dando forma a este projeto de ser professora universitária, numa condição que parece ambígua, pois, ao mesmo tempo que diz não acreditar muito na sua concretização, ela vai se arriscando, se lançando às oportunidades que aparecem no campo. A ambigüidade, é, no entanto, aparente, visto que seu percurso acadêmico é uma sequência de êxitos, e assim ela vai adquirindo alguma confiança em si mesma: “no fundo,

eu sabia que tinha um certo conhecimento [...]”. Somente isto pode explicar seu investimento pois

[...] quanto mais confiança tenho em mim mesma e no meu meio, mais os meus projetos se desenvolvem, se multiplicam, criam outros, aumentando a minha confiança. Quanto menos tenho confiança em mim mesma e no meu meio, menos segurança e imaginação adquire para encontrar sinergias e mais a minha confiança diminui. (JOSSO, 2004, p.254).

Ao lado dos projetos escolar, formativo, profissional e familiar, Pandora esboça intencionalidades que dizem respeito a uma transformação em termos de comportamento: a superação da timidez. Ela evidencia recorrentemente o quanto esta sua característica que lhe é incômoda. Tal incômodo parece estar, por sua vez, vinculado a outro comportamento não muito confortável: a conformação, a adequação às situações. Como ela mesma admite, “Ainda hoje, tenho dificuldade de socialização, e em algumas situações em que tenho que brigar por algo, fico quieta”.

Esta é uma das motivações que a levam à opção pelo curso de Pedagogia. É na Pedagogia que é acentuado o processo de reinvenção de si e ela começa a ter destaque, a “publicizar-se” - graças a seu bom desempenho - e, por consequência, melhorar sua auto-estima, adquirindo maior segurança. A partir daí, consolidou uma empreitada contra si mesma, tentando superar sua timidez, e começou a produzir-se outra - “firme e segura” - permanecendo ela mesma.

E assim, nesta busca contínua - pois a “autonomia de si” não se dá de uma vez por todas, mas é um processo - foi se lançando em situações nas quais precisava se expor. Mesmo tomada pelo medo e pela insegurança, ela vai. É ilustrativo o contexto em que decide, incentivada pelo marido e professoras, se inscrever em concursos para ser professora universitária: “Fui cheia de medo, mas fui”; “Eu, borrando de medo e sem acreditar que eu conseguiria, decidi participar”. Nesta empreitada ela se torna sujeito na medida em que enfrenta, luta e liberta-se de amarras estabelecidas por ela própria. Portanto, este projeto revela um esforço de autonomização da autora em relação a si mesma, seus medos e suas concepções acerca de si.

O projeto familiar - O projeto da maternidade também é explícito e implicou uma organização temporal e financeira para acontecer. Isso

demonstra que Pandora tem clareza sobre os condicionamentos - não impedimentos - do contexto, mas resolve enfrentá-los, não se conformando a eles. Sua realização é planejada para um tempo em que disponha de um emprego estável. Este projeto se configura como “obra” na medida em que “permite orientar suas sensibilidades, percepções, centro de interesse e pontos de vista, ou dito de outro modo, agenciar energia, tempo e matéria para agir” (JOSSO, 2004, p.254).

Outros projetos explicitados pela autora, como ter mais um filho e estar mais perto da família são apontados ao lado dos projetos formativos e profissionais. Pandora, assim como Helena, ilustra bem a condição da mulher contemporânea em que o projeto de si abriga várias dimensões de realização: ser esposa, ser mãe, ser estudante, ser profissional. Ela representa o “homem plural”, uma vez que um indivíduo “não é mais o representante de um grupo e da lógica social inerente a esse grupo, mas o produto complexo de experiências socializadoras múltiplas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.75), com todo o ônus e bônus que isso acarreta.

Os projetos desta autora evidenciam a metamorfose de um indivíduo fazendo-se sujeito, na medida em que a autora vai elucidando uma trajetória de lutas contra si mesma, e/ou com o contexto permeado por adversidades, para concretizar seus projetos e, portanto, alcançar um patamar de vida diferente daquele que os condicionamentos sociais querem lhe impingir. Projetos são substituídos por outros, e mesmo quando são delineados conforme surge a oportunidade, o engajamento é uma marca, deixa o plano do sonho e vai tomando forma de estratégias, metas, alvos.

O projeto profissional é seu projeto mais explícito, mais “racional” e ocupa, na vida adulta, a maior parte das suas energias, assumindo predominância sobre o projeto familiar (a maternidade, por exemplo, fica na dependência da realização daquele). A ele se coaduna o projeto formativo, o qual está ao serviço daquele.

Esta é uma das singularidades que emergem entre sua trajetória e a de Helena. A justificativa, talvez esteja no fato de Pandora ter sua vida marcada pelas dificuldades financeiras, desde a origem familiar. Embora, a aquisição de uma profissão seja uma das características que marcam a “vida adulta”, tanto para esta autora, como para todos aqueles oriundos das classes menos

privilegiadas, tem um significado particular: conquistar melhores condições materiais de existência. Essa conquista depende exclusivamente dos seus esforços, pois não pode contar com o auxílio material de outras pessoas. É ela, portanto, que tem de protagonizar essa busca.

3.2.5.1. As posições existenciais

A elaboração de projetos, assim como o modo como os sujeitos se engajam na sua concretização, evidenciam formas de estar no mundo. Assim, as posições existenciais são a tradução disto.

A posição existencial marcante, particularmente na vida adulta é a de “intencionalidade”, quando Pandora se percebe capaz de ser mais protagonista da sua vida. Ela luta constantemente para fugir ao “destino” que o contexto social tenta impor, ou seja, o de conformar-se com a falta de oportunidade, com as desigualdades sociais, com a precariedade no que se refere aos bens materiais e às dificuldades de acesso aos bens culturais. Embora apareça também a posição de “desprendimento”, uma vez que ela luta para concretizar seus projetos, mas sabe que pode fracassar, devido aos condicionamentos que advém do contexto e de suas próprias limitações.

A maioria dos projetos delineados por Pandora é esboçada na medida em que as oportunidades vão aparecendo. Eles não são uma “obsessão”, mas são construídos em conformidade, ou em negociação com as possibilidades do contexto (JOSSO, 2004), evidenciando, igualmente, uma posição de “abertura ativa” ao imponderável, ao inesperado. Essa característica é fundamental nos dias de hoje, quando a possibilidade de previsão do devir é cada vez mais precária.

Pandora e a construção de si como sujeito da sua formação: uma síntese provisória

As experiências formadoras de Pandora traduzem aprendizagens que vão desde aspectos cognitivos - leitura, matemática etc. - até a diminuição da timidez, a falta de confiança em si mesma; e o aprendizado da docência. As experiências *a priori* - isto é aquelas que são objeto de um querer, de uma busca - são significativas em sua trajetória adulta.

Percebe-se, portanto, que a trajetória formativa da autora é marcada por buscas que ampliem seus conhecimentos, via processos formais e/ou informais. Tais buscas embora recebam influências do contexto social, dos familiares, dos amigos, da igreja têm como principais características o engajamento, a implicação da autora e, assim, a autoformação. Seja quando resolve, na infância, ler tudo o que lhe aparece pela frente, seja quando, na vida adulta, com uma intencionalidade explícita, traça estratégias, avalia, pondera, utiliza-se de todas as oportunidades que lhe surgem para adquirir “experiência” no campo profissional. Ou, ainda, quando decide ser coerente consigo, com suas vontades e ficar com sua família, logo após a morte do pai.

Tudo isso a faz se expressar como alguém que não está simplesmente passando pela vida, mas vivendo a vida, experimentando e sendo transformada constantemente em outra, continuando ela mesma. Assim, ela não passa pelas experiências, mas é atravessada por elas, constituindo-se em “sujeito de experiência”, na medida em “que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2002, p.25).

Nestes processos a autoformação apresenta-se, ora de modo menos explícito - nos processos escolares; ora, mais explícita e mais consciente, particularmente na fase jovem e adulta.

Sua posição existencial mais marcante é a “intencionalidade”. Isto porque quando vislumbra um alvo, uma meta, ela investe tenazmente para conseguir alcançar seu objetivo. Como sabe, porém, que todo projeto envolve a possibilidade do fracasso, pois somos sujeitos condicionados, ela redimensiona-os, reescreve-os adequando-se ativamente as oportunidades

que se abrem à sua frente. Por isso, a “abertura ativa”, é outra característica do seu modo de inscrever-se no mundo.

3.3. DANDARA: “Eu (não) quero”...

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. (...) e se ilude privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.

(Walter Benjamin)

3.3.1. A trajetória

Dandara nasceu em Teresina no dia 02 de junho de 1981. É a terceira filha entre quatro irmãos: três mulheres e um homem. A escolaridade dos pais é Ensino Fundamental I. Este período é povoado por lembranças das brigas entre os pais e a conseqüente separação. O pai se afastou da família, o que foi motivo de sofrimento para ela. A situação econômica da família era difícil, até o momento em que os avós assumiram as principais responsabilidades financeiras (alimentação e escola).

Por volta dos quatro ou cinco anos ingressou na escola. Na primeira semana de aula sofreu pelo afastamento da mãe, mas aos poucos se acostumou com aquele novo espaço. As brincadeiras na rua foram lembradas como uma boa fase da vida: “era muito solta, livre”.

Os ciúmes da mãe, por parte dela e dos irmãos, foram registrados. Expulsavam de casa todos os seus namorados. Fez menção ainda à relação conflituosa que tinha com a irmã que era doente de meningite e “sempre queria tudo do jeito dela”. Por isso, as duas brigavam constantemente. Em decorrência de tais brigas apanhava muito da mãe. Este foi um dos motivos que a levou a decidir ir morar com a avó, por incentivo desta.

A adolescência é descrita exclusivamente pelas vivências escolares. Lembra-se das competições escolares, via quadro de méritos que “funcionava como um reforço que contribuía para a competição”. O período em que foi aluna na CEBRAPI (Cooperativa Educacional do Branco do Brasil), a partir da

6ª série, é lembrado como “uma época muito especial” de boas recordações. “Essa escola era bem conceituada por ter os melhores professores da cidade e por possuir uma estrutura física diferenciada, com um amplo espaço físico”.

No terceiro ano do ensino médio, mudou de escola e, segundo ela, foi o ano em que menos estudou. “Era um ano de copa, só pensava em diversão, festas e lógico, assistir aos jogos”. Ao final desse ano teve que prestar o vestibular. Sua escolha se deu pelo critério da menor concorrência na área de Ciências Humanas. Fez sua inscrição em duas universidades: escolheu Pedagogia numa Universidade; na outra, Administração de Empresas, com segunda opção para Jornalismo. Foi aprovada em Pedagogia.

O ingresso no curso de Pedagogia marcou, segundo a autora do relato, um período de grande aprendizado. Ao final do primeiro semestre, no entanto, queria desistir do curso. A avó não permitiu. Ela, em obediência, deu continuidade e foi construindo amizades que a fizeram mudar hábitos, atitudes e modos de ver a realidade. Começou a identificar-se com a Psicologia. Começou a trabalhar como professora. A partir do 4º semestre ingressou numa “roda-viva” de atividades: dois estágios na docência, cursinho pré-vestibular para tentar o vestibular para Psicologia, um curso sequencial em Psicopedagogia.

No quinto semestre entrou, novamente, em conflito com o curso de Pedagogia, mas a avó, mais uma vez, insistiu para que ela continuasse. Fez o vestibular para Psicologia, mas não obteve aprovação. O irmão, com quem tinha muita afinidade, morre. É um período de dificuldades emocionais.

Ao final do ano de 2002, fez o vestibular novamente para Psicologia. Desta vez conseguiu a tão sonhada aprovação. Essa aprovação foi um elemento desencadeador de várias mudanças ocorridas no ano de 2003: pediu demissão da escola onde trabalhava; terminou um namoro de sete anos; casou-se, após quatro meses de namoro, e terminou o curso de Pedagogia; começou a dar aulas no Ensino Superior em cursos sequenciais.

Concluiu um curso de Especialização em Docência do Ensino Superior e em 2004 foi aprovada em um concurso para “professor substituto” na UFPI, em regime de 40 horas. Ao mesmo tempo, administrava um barzinho com seu marido. Engravidou e, em função das inúmeras atividades que desenvolvia, não conseguiu dar continuidade ao curso de Psicologia. No mesmo ano fez

seleção para o Mestrado na área de Saúde do Idoso, mas não conseguiu aprovação. No ano de 2005, fez concurso para professor efetivo na UESPI. Conseguiu aprovação, mas não foi convocada.

Em 2006, próximo de terminar seu contrato, fez outro concurso, também para “professor substituto”, e foi aprovada. Tenta outras seleções para o Mestrado, mas só obtém êxito em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

No primeiro semestre de 2008, dedicava-se ao curso de Mestrado e aguardava ser convocada para a segunda etapa de um concurso para professor efetivo na Universidade Estadual do Maranhão.

3.3.2. As experiências formadoras: conteúdos e contextos formativos

“Lembranças da infância”. As experiências marcantes deste período de vida são as brigas entre os pais, a conseqüente separação do casal e o distanciamento do pai; os ciúmes que ela e os irmãos sentiam da mãe com os namorados; o sentimento de rejeição, por parte da mãe, em função desta ter decidido entregá-la para ser criada por parentes; igualmente, pelas vezes que a deixava na casa da avó e não retornava para levá-la de volta para casa. Assim Dandara relata:

[...] então, na época eu pensava que a mamãe não queria ficar comigo. Tanto que eu fiquei com raiva dela. A gente (os filhos) tratava a mamãe muito mal, brigava muito dizendo que ela não queria a gente, falava palavrões, que ela só queria namorar, sair [...]

Além disso, ela narra que as dificuldades financeiras da família se impunham até o momento em que a avó paterna assume as principais despesas da casa: escola privada, cestas básicas e mesadas. São lembrados os conflitos com a irmã que, por ter tido meningite, recebia um tratamento especial por parte da mãe e da avó; e a mudança da casa da mãe para a casa da avó.

Todas essas situações se resultam em conflitos fundamentais para que a formação e a autoformação aconteçam, na medida em que, sendo fruto de

luta de tendências contrárias, de forças que se rivalizam entre si, podem gerar movimento, dinamismo, inovação e criatividade. E, igualmente, favorecem a construção da condição de sujeito, pois este se define pela a reivindicação de “seu direito de ser um ator singular; essa finalidade não é, porém, dada diretamente no princípio, ela só se vai constituir pela conflitualidade” (TOURAINÉ, 2004, p.141).

Dandara lembrou, ainda, que a casa da avó lhe proporcionou um sentimento de acolhimento e pertença a um lugar, aspectos essenciais para as construções identitárias. Ali, ela passou a dispor de um espaço seu, conforme depoimento a seguir: “eu tinha o meu canto”;

[...] o tratamento que a vovó me dava era acolhedor: (ela dizia) “Minha filha fica aqui comigo, com seu avô...” E eu comecei a gostar (de ficar na casa dela)... No início, não. Eu ficava com muita raiva da mamãe... E a vovó me tratava muito bem, e eu dormia e começava a querer ir mais pra lá. Minha irmã já morava lá, já tinha um canto dela e eu gostava muito da casa da vovó. Eu lembro que tinha aquelas penteadeiras antigas, que tinha um banquinho, que era da minha tia. E eu botei na minha cabeça que aquela penteadeira ia ser minha. Eu ficava sentada, me olhando no espelho, penteando meus cabelos. Então, eu comecei a me sentir naquela casa, a pertencer àquela casa, não pertencia mais à casa da minha mãe.

Deste período, tem lembranças positivas das “brincadeiras de rua”, após a chegada da escola. Ela ressaltou o sentimento de liberdade que experimentava no contexto dessas brincadeiras, pois “era muito solta, livre”. Sabe-se que as brincadeiras abrigam uma dimensão formativa importantíssima na infância, pois favorecem a comunicação, a capacidade de interpretação e de imaginação; além da tomada de decisões, na medida em que envolvem regras e pautam-se na “reprodução” de papéis, comportamentos e situações da vida cotidiana. São, portanto, oportunidades de apropriação cultural. Assim, nas situações de brincadeira a criança experimenta comportamentos novos para ela, sendo um espaço de criatividade essencial para a descoberta de suas competências (BROUGÈRE, 2000, p.102).

“Lembranças do tempo de escola”. Na educação infantil, sua memória trouxe as festas escolares: festa junina, dia das mães, natal e datas cívicas. No Ensino Fundamental, o aspecto marcante é o “quadro de mérito” que segundo Dandara promovia certa disputa entre os alunos para “saber qual era o melhor”. Isso a estimulava, “sempre queria estar na primeira colocação, mas o máximo

que conseguia era o segundo lugar”. A partir da 6ª série assinala sua felicidade em estudar na CEBRAPI, escola “bem conceituada por ter os melhores professores da cidade e possuir uma estrutura física diferenciada, com amplo espaço físico” [...]. Ela relata as boas experiências com as atividades esportivas, com as atividades de pintura na disciplina “Educação para o lar”. Recorda dos passeios promovidos pela escola nos quais, além da sociabilidade com os colegas, aprendia Biologia e História. O espaço físico da escola é, igualmente, lembrado. Isto é revelador da importância da dimensão da ecoformação nas trajetórias formativas

É interessante destacar, ainda, que os aspectos demarcados nestas experiências dizem respeito ao lúdico, ao extraescolar, às artes e esportes. O que acontece com os conteúdos escolares? Talvez estas atividades sejam lembradas pelo seu caráter de excepcionalidade, isto é, porque não fazem parte da rotina escolar. Os conteúdos cognitivos, por sua vez, se transformam em formação, na medida em que sejam revestidos de sentido porque contêm relação com a vida dos aprendentes. Assim, é possível afirmar que o maior legado que a escola pode oferecer a estes, além da aquisição de conhecimentos que conduzam a mudanças no modo de pensar e agir, é a vontade e habilidade para que possam continuar a aprender, pensar e agir (PACHECO, p. 31, 2008).

“O curso de Pedagogia: o grande aprendizado”. Ao ingressar no curso de Pedagogia, a autora desenvolveu uma luta contra sua falta de identificação com esta área. Esta situação conflituosa faz emergir a autoformação, uma vez que ela recria sentidos, transforma perspectivas como estratégia para permanecer desenvolvendo tais estudos. Neste empreendimento conheceu pessoas que, de certa forma, constituem um estímulo à sua permanência no curso. Ela registrou a construção de uma amizade que a conduziu à revisão de pressupostos e preconceitos e à, conseqüente, mudança de hábitos, gostos, concepções. Seu depoimento é ilustrativo:

[...] após superar minha fase patricinha, [...] passamos a dialogar mais, a ir para as ‘vinhadas’ na Universidade, a criticar teorias, a ler poemas juntos. Ficamos muito amigos. É tanto que essa amizade perdura até os dias atuais. Com o A. passei a ter posicionamento político (...), comecei a me interessar pela poesia, por romance, por filosofia, pelas coisas simples da vida [...].

No segundo semestre de Pedagogia iniciou os estágios remunerados na docência, os quais lhe proporcionam a construção de si como professora, ainda que a docência não se constituísse, naquele momento, seu projeto profissional. Assim ela descreve sua primeira experiência no magistério:

Ao estagiar na educação infantil, entrei em contato com um novo universo que não sabia exatamente como lidar. Foi muito difícil, errei bastante e como não tinha supervisão dos professores da Universidade, pedia conselho aos mais experientes – às outras professoras da escola e minhas colegas do curso.

Este depoimento reforça, de um lado, a solidão e as dificuldades que os professores, em início de carreira, enfrentam e que a formação inicial não dá conta de ser depositária de saberes que forneçam subsídios para a superação de tais dificuldades. De outro, chama a atenção, mais uma vez, para a importância dos processos formativos que se delineiam nos contextos de trabalho, assim como para o papel que exercem os colegas de profissão nesta formação. Assim, vale destacar o fato de que

[...] é muito importante a socialização profissional que é feita pelos mais experientes junto dos mais jovens. A transição de uma cultura de isolamento para uma cultura colaborativa é um aspecto decisivo para os professores. Trabalho em equipe. Colaboração. Partilha. Sem isso, é impossível enfrentar os problemas educativos atuais. Nem todos os professores são iguais. É preciso que haja referências dentro da profissão - aqueles professores que reconhecemos como profissionais de grande competência e dedicação e que devem ter um papel no enquadramento dos mais jovens (NÓVOA, 2010, p.02).

Outro depoimento da autora confirma os processos formativos que se desenvolvem na esfera do cotidiano do exercício docente. Ela mencionou que todas as experiências de trabalho em escola foram “difíceis” porque ela não queria lecionar. Um dos estágios, no entanto, é lembrado como uma experiência de muito aprendizado, através dos ensinamentos da diretora da escola. Segundo ela, as aprendizagens abrangiam desde aspectos ligados ao fazer pedagógico até ensinamentos “de vida”:

(Aprendizagens) com relação à organização de uma escola, desenvolvimento da criança. Ela dava tipo uma aula, ela ensinava como faz um planejamento, como utilizar para os materiais pra usar nas salas de educação infantil. Ela me estimulava muito a fazer a

Psicologia. Ela dava também dicas de vida mesmo!... De percebermos quem está do nosso lado, quem são os nossos amigos

O ano de 2003 é destacado como um ano “bastante significativo” em termos de acontecimentos que a conduziram à “maturidade”.

[...] após sair o resultado (da aprovação em Psicologia), decidi que aquela vida que levava não era o que realmente queria - pedi minha demissão da escola, terminei um namoro de 7 anos, entrei na academia (queria cuidar mais de mim, do meu corpo), comecei a cursar Docência do Ensino Superior (pós- graduação *lato sensu*). Conheci meu atual marido, começamos a namorar; em agosto de 2003 (um ano de morte do meu irmão), me formei em Pedagogia, comecei a cursar Psicologia e em setembro me casei e sai da casa dos meus avós.

Todos os eventos desse período traduzem uma virada, uma “mudança de perspectiva”, uma tomada de consciência do seu eu, das suas vontades e uma apropriação de si, em direção a uma autonomização em relação a situações opressoras. Nesta perspectiva, nos contextos de aprendizagem

O registro cultural (de quem aprende) é acionado, “no sentido em que toda a transformação provoca uma transgressão de uma parte da ordem social recebida como herança e interiorizada para aí situá-la de outra forma, mas também no sentido em que as categorias de pensamento vão ser desordenadas, modificadas, reorganizadas, assim como as intenções e as imagens de si se arriscam num novo imaginário. (JOSSO, 2006b, p.32).

Portanto, mediante a constatação de tendências contrárias, da presença de relações de força a que tem que fazer face, Dandara foi, “laboriosamente construindo e elaborando as suas normas próprias, de várias maneiras, mas de modo a agir segundo ela mesma”. (COUCEIRO, 1992, p.138.). Então, a condição de sujeito vai se fortalecendo, na medida em que ela se volta para si mesma, para o que dá sentido à sua vida, para o que cria a sua liberdade e, ao mesmo tempo, sua esperança. Esta virada para si é expressa na relação de cuidado com o próprio corpo.

“O casamento e o nascimento do Lua”. Esta fase da sua trajetória é destacada como sendo de significativa transformação e de muita realização pessoal. Assim ela descreve essa experiência: “nosso encontro foi mágico, assim como é nossa relação”. Após um namoro de quatro meses, casa-se com um homem mais velho, professor universitário, e o qual passou a constituir-se referência para sua vida.

O nascimento do filho foi igualmente significativo. Segundo ela, “agora era mãe e deveria ter mais responsabilidade”. Este aspecto confirma que a maternidade é uma experiência particular da condição feminina e que, na maioria das vezes, para muitas mulheres, implica um modo singular de ver o mundo. E, ainda que construída socialmente, com todos os valores que agrega esta dimensão é “elemento estruturador do seu tempo, da sua inserção social e da realização de si”. (COUCEIRO, 2000, p.129).

“A experiência no ensino superior” começou logo após a conclusão do curso de Pedagogia, aos 22 anos de idade, em cursos sequenciais de Psicopedagogia. Dandara relata que se sentia “pouco preparada”, pois o curso de Pedagogia formava para o ensino de 1ª a 4ª série. Seu depoimento é ilustrativo: “No início senti um enorme frio na barriga, mas com o tempo fui ficando mais segura e já dominava a situação”. Este aspecto evidencia o dilema com o qual se defrontam todos os professores em início da carreira docente, fase imprescindível que pode ser decisiva para a continuidade ou abandono da profissão. Mesmo assim,

[...] ninguém cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um. É urgente criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional. (NÓVOA, 2010, p.02).

Em 2004, foi aprovada em um concurso para professor substituto. Passou a ministrar disciplinas da área de Psicologia. Decorreram dois anos, aos quais Dandara se refere como tendo sido de muita riqueza e descoberta: “foi uma experiência riquíssima e que permitiu minha aproximação com a pesquisa” (nar.). Em 2006 fez outro concurso para “professor substituto” e foi aprovada. Nesta fase ensina disciplinas como Didática e Metodologia Científica. Nos quatro anos em que exerceu o ensino universitário, ela deu início à formação do seu *habitus* acadêmico, na medida em que começou a se apropriar de um conjunto de práticas, atitudes e valores que são próprias ao universo acadêmico. Isto parece indicar um investimento e identificação com a profissão docente no ensino superior. Seu depoimento é ilustrativo: “cheguei a proferir palestras, dei aulas em outras faculdades em cursos de especialização e produzi alguns artigos” (nar.).

É interessante destacar que este investimento e identificação com o ensino no Magistério Superior acontecem à revelia da rejeição da autora à docência nas séries iniciais. E este caso é ilustrativo do que ocorre a um conjunto de profissionais docentes. Por que isso ocorre? Uma das justificativas pode estar atrelada à enorme discrepância que ainda existe entre às condições de trabalho destes dois níveis de ensino. A precariedade que, ainda, marca a docência na Educação Básica é, por exemplo, um dos motivos que resultam em abandono, desinvestimento e conflitos com a profissão.

Em suma, a trajetória de Dandara é rica de experiências involuntárias, mas igualmente, de experiências *a priori*, revelando-a como alguém inquieta, que busca, se arrisca, se lança ao horizonte de possibilidades, inerente à existência humana.

3.3.3. A constituição tripolar da formação: a autoformação como elemento articulador da hetero-ecoformação

A autoformação, como “um aprender por si”, só se constitui na relação com o outro. Assim, o sujeito da formação só se constrói e se afirma a partir do reconhecimento do outro “pois é a relação interpessoal que dá ao indivíduo o desejo de ser ator, de inventar e reinventar as situações, ao invés de adequar-se e conformar-se a elas” [...]. (TOURAINÉ, 2005, p.24/25).

A narrativa de Dandara é rica da presença do outro, as situações heteroformativas são inúmeras, diversificando-se quanto ao tipo de relação estabelecida: partilhas, solidariedade e exercício de poder. No entanto, em todas elas a autora se impõe, acolhendo, se apropriando, desenvolvendo estratégias para estabelecer negociações entre suas vontades e as pressões dos outros.

A avó de Dandara exerce papel fundamental na sua trajetória. É ela quem assegura a educação familiar e a educação escolar. É em nome dela que a autora conclui o curso de Pedagogia, apesar de todos os conflitos que enfrenta, por não querer ser professora. Assim, ela afirma: “dei o diploma pra vovó”; “eu sempre fiz as coisas pela vovó, não por mim”. Portanto, afirma-se

uma situação de heteroformação baseada numa relação desigual de poder, numa luta. Mas, ao mesmo tempo, a avó é, igualmente, uma das responsáveis pela constituição da sua identidade como “pessoa responsável”, que “sabe o que quer”.

Ela (a avó) falava que as coisas estavam piorando, precisando comprar mais remédios e que era bom que uma pessoa trabalhasse, até pra eu dar exemplo pra outras irmãs. Aí começava a dizer que eu era mais responsável, tinha mais cabeça, que eu sabia o que queria na vida. Ela dizia: “você tem que ser um exemplo pra suas irmãs. Agüente, quando você se formar você arranja uma coisa melhor”. Aí, eu continuava por causa dela.

Nesse caso, inscreve-se uma relação de heteroformação fundada na aceitação, no consenso, na partilha, uma vez que ela aceita e reforça características identitárias que lhe são atribuídos por outrem. Este aspecto é confirmado por Dandara num outro momento da sua entrevista: “eu sempre fui de ter compromisso, de ser responsável com as coisas que eu fazia”. Assim, evidencia-se que nós somos o resultado daquilo que conseguimos fazer com o que dizem sobre nós; o eu e o outro se articulam e na construção de nossos processos identitários (SANTOS, 2001).

O marido é outra importante influência na sua vida. Com o casamento a avó deixa de ser a principal referência e ele passa a ocupar esse lugar. O depoimento da autora reitera isto: “O Leo me orientou a ser professora universitária”; “Eu tinha o exemplo do meu marido. Eu adorava quando ia pro emprego dele, pra sala dele. Eu dizia: “amor, eu quero ser você quando eu crescer” (nar.).

O irmão, embora apareça pouco na sua trajetória, parece exercer uma influência importante na sua decisão por casar-se e ter filho. Assim, ela afirma:

[...] meu irmão, antes de morrer disse que queria me ver casada, feliz e com filhos. Talvez essa fala ficou registrada no meu inconsciente e sempre achei que o primeiro encontro com meu marido foi algo fora do normal, como se uma energia nos unisse.

Os laços afetivos que estabelece durante o curso de Pedagogia são determinantes na construção de si como professora: “já no segundo semestre comecei a fazer novas amizades [...]. Nesse momento consegui estagiar em uma escola particular, estimulada pelas novas amizades”.

Ao amigo A., que conheceu no curso de Pedagogia, ela dedica um registro especial em sua retrospectiva, referindo-se a este laço de amizade da seguinte forma:

[...] (foi) uma amizade que me fez amadurecer”. Dessa forma, ela destaca: “com o A. passei a ter posicionamento político, participei do C. A., fui para o Encontro nacional de estudantes de Pedagogia, comecei a me interessar pela poesia, por romance, por Filosofia, pelas coisas simples da vida [...].

Ele foi responsável, portanto, pela formação de novas sensibilidades, ideias e crenças em Dandara. Isto, por sua vez, é revelador da abertura da autora do relato para outros modos de ser, outros pontos de vista.

Vale ressaltar que nos contextos de grupo podem ser geradas relações de reconhecimento que são fundamentais para a emergência do sujeito. Isto, porque aí ocorre o desenvolvimento da estima social, a qual, por sua vez,” permite a ele (sujeito) uma relação positiva com suas qualidades e capacidades (COUCERO, 2000, p.89). Importa sublinhar que todas estas relações de amizade se configuram como um processo de coformação, pois se desenvolvem ancoradas na partilha, no consenso. Isto denota que a formação resulta de uma transformação contínua que se dá por “transações”³⁶ que

[...] supõem a mobilização de si e dos recursos pessoais, ao mesmo tempo que exigem o reconhecimento do outro para com ele estabelecer uma negociação [...]. As transações são vistas em tensão entre o social e o pessoal, a hetero e a autoformação (FREYNET apud COUCEIRO, 2000, p.86).

As colegas de trabalho na docência das séries iniciais também são mencionadas como exercendo importante papel na formação de Dandara. Segundo ela, na sua primeira experiência de ensino enfrentou muitas dificuldades e como não tinha ajuda dos professores da Universidade, “pedia conselhos aos mais experientes, às outras professoras da escola e colegas de curso” (nar.). É pertinente, então, afirmar que a constituição de si como professor se realiza, entre outros fatores, por meio de um processo de aprendizagem que se desenvolve no exercício da profissão. E, neste sentido, importa reivindicar a passagem da formação de professores para “dentro” da profissão (NÓVOA, 2010, p.02).

³⁶ Este termo expressa a dimensão da intencionalidade e da atividade do indivíduo na relação que estabelece com o meio e com os outros (JOSSO, 2004).

Em suma, todos os laços sociais que compõem a trajetória de Dandara reforçam a ideia de que são essas ligações que tecem nossa vida. Elas são, ao mesmo tempo, o que dá sustentação, que prendem e mantem uma relativa estabilidade, que permitem

[...] o movimento em um perímetro definido, mas também que o impede sair desse perímetro, o que entrava, o que pode ficar machucando quando se tenta a liberdade sem consegui-la, o que se desfaz mais ou menos facilmente para encontrarmos a liberdade de movimento. (JOSSO, 2006a, p.373).

Uma das situações ecoformativas mais evidentes se revela quando Dandara narra sua experiência na Escola Cooperativa do Banco do Brasil. Nela tem acesso a uma ambientação física e cultural própria de determinado estrato _ a classe média. Assim, apreende gostos, valorações, modos de pensar e agir que são específicos de jovens pertencentes a essa classe social. Seu depoimento é emblemático:

(A escola tinha) uma estrutura física diferenciada, com um amplo espaço físico: muitas salas, quadra estacionamento e um lindo espaço arborizado. Além de ficar ao lado da AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil) que é o clube freqüentado pelos bancários. A mudança (de escola) me fez muito feliz, pois sabia que iria ter mais colegas e poderia fazer atividades físicas na AABB.

A classe média situa-se no intermédio da classe menos favorecida economicamente e as elites. Assim, seu principal objetivo é diminuir a distância que a separa das classes dominantes. O investimento na escolarização é, dessa forma, o principal caminho para tal ascensão (BOURDIEU, 1989). A imersão de Dandara neste contexto, possivelmente, influenciou a construção de si como “sujeito de querer”, uma vez que parte da sua trajetória de formação é ambientada num contexto social em que as ofertas de caminhos a seguir, de perspectivas de vida, são mais diversas e as possibilidades se mostram mais viáveis. Isto se contrapõe aos contextos formativos dos filhos das classes menos favorecidas, os quais oferecem um repertório mais “limitado” de “escolhas” de orientação de vida.

Assim, em face dos constrangimentos das condições de existência, também os sonhos são limitados, como são limitadas as possibilidades de autonomização individual, uma vez que “alguns indivíduos são mais dotados

que outros na guerra de posições que condiciona o acesso a tal autonomia”. (GAULEJAC, 2004, p.68). A construção do sujeito emerge, justamente, da luta por mais espaço de autonomia, a qual não é dada e não se desenvolve sem conflitos.

A trajetória na Universidade, por ocasião do curso de Pedagogia, também é mencionada como formadora/transformadora, época de “grande aprendizado”. Assim, ela relata: “aos poucos ia deixando de lado os preconceitos e começava a ver de outra forma os colegas de curso. Estava deixando de ser ‘fresca’ e preconceituosa”. Essa transformação se dá em face das impressões que tinha das colegas de turma que eram professoras “todas com semblante de cansaço e de pouco reconhecimento na profissão”. Portanto, cada novo tempo, dilema, aprendizagem e experiência favorece e amplia a disponibilidade à autoformação (COUCEIRO, 1992, p.142).

As situações experimentadas por Dandara, em que a dimensão da autoformação se sobressai em face das demais, são evidenciadas nomeadamente na dimensão afetiva e social. No contexto das aprendizagens escolares, entretanto, ainda que a autora não mencione situações que possibilitem delimitar com maior clareza esta dimensão, a autorformação está lá, em todo seu percurso escolar de exitoso, uma vez que em todo processo formativo interagem os três pólos: o si, os outros e as coisas, isto é, o meio ambiente físico e natural (PINEAU, 1988).

Autoformar-se traduz-se, igualmente, nas atitudes de expressão de vontades, de desejos, de buscas, de revolta contra o que está posto. Assim, Dandara, desde criança mostra-se como um ser de querer, como um ser que tenciona mudança, que não se conforma com determinadas situações e busca, à sua maneira, modificá-las. É assim, quando sai da casa da mãe e vai para a casa da avó; quando briga com sua irmã, porque não aceita que ela queira tudo a seu modo, pois ela também quer ter direito a ter direitos. Mostra-se insatisfeita com as condições de moradia na casa da avó e esforça-se para sair de casa exercendo inúmeras atividades remuneradas, tendo em vista obter meios financeiros para tal.

Debatia-se inúmeras vezes com a avó para ter direito a não trabalhar tal qual as irmãs e para abandonar o curso de Pedagogia, porque sabia que não queria ser professora. Em sua retrospectiva, demonstra uma visão crítica em

relação ao poder que sua avó exercia sobre si e a vontade de ser reconhecida na sua singularidade, na sua vontade de ser sujeito de querer: “ela nunca perguntou se (dar aulas) era o que eu queria”.

Considera-se injustiçada no trabalho por não ter rendimentos compatíveis com o trabalho que desenvolve. Ante os constrangimentos que lhe foram se impondo - ter que trabalhar para ajudar a avó e para sair de casa - ela foi criando estratégias, a seu modo, para escapar de situações opressoras. Na primeira oportunidade, abandona um dos empregos. Assim, a trajetória de Dandara evidencia uma luta por autonomia, que vai se consolidando aos poucos. Isto porque

[...] se a dependência é fundante, a autonomia é um processo – e não um estado – pelo qual o sujeito tenta se construir na duração como uma exigência para ser “si-mesmo” e uma busca jamais satisfeita em ser um outro. (GAULEJAC, 2004, p.74).

A aprovação no curso de Psicologia é um “momento-charneira”, o divisor de águas. Aí é demarcada uma trajetória de autonomização, de uma vontade de impor-se aos desejos dos outros, de sua vontade de tomar nas mãos as rédeas do projeto de si.

Evidencia-se em Dandara um indivíduo que busca ser sujeito da sua formação, na medida em que critica, resiste, conhece suas vontades e luta para afirmá-las. Essa condição de sujeito vai se afirmando com maior força na vida adulta, quando começa a se libertar das pressões explícitas exercidas por sua avó. Isto porque

[...] só nos tornamos plenamente sujeitos quando aceitamos como nosso ideal o reconhecermos-nos como indivíduos – como seres individuados, defendendo e construindo a sua singularidade (TOURAINÉ, 2005, p.123).

Seu depoimento é emblemático:

[...]Jeu vi que eu tava fazendo muito as coisas pela vovó e não por mim. Aí eu disse: “Agora, eu vou fazer por mim, não mais pela minha avó. Eu já consegui o diploma, que era o que ela queria. Pronto, dei pra vovó o diploma, ela vai morrer feliz sabendo que eu tenho nível superior. Então, eu vou fazer o que eu quero!”.

A partir daí, seu processo autoformativo vai se revelando cada vez mais consciente e mais coerente com suas vontades e necessidades. Evidências

disto estão nos inúmeros empreendimentos formativos no campo institucional – graduação e pós-graduação - que ela busca materializar.

3.3.3.1. A narrativa e a autoformação

A narrativa desta autora é predominantemente descritiva, não sendo explicitado, em muitas das situações relatadas, o conteúdo formador. O texto, porém, demonstra uma presença a si significativa quando se trata de elucidar os sentimentos, as emoções, as transformações que ocorreram em sua vida, em face das experiências que viveu. A metarreflexão, isto é, a reflexão sobre a reflexão, desencadeada pela escrita de si, é reveladora da sua vontade de autoconhecimento.

Assim, embora admita que resistiu, muitas vezes, ao engajamento no processo de escrita autobiográfica, ele foi bastante formador. Em sua reflexão sobre o que foi formativo durante a desenvolvimento do “ateliê”, ela aponta vários aspectos. Segundo ela, lhe foi possível reelaborar sentidos às várias dimensões da sua vida: “foi muito rico, porque [...] pude reelaborar os sentidos que atribuía aos meus pares e ao que “de fato” pensava sobre família, profissão, amigos, pesquisa”. Permitiu-lhe, distanciar-se de si, realizar um processo de estranhamento revelador das transformações pelas quais passou. Além disso, lhe foi possível atribuir sentidos e importância formativa a eventos da sua vida, que até então não tinham sido pensados nesta direção:

Senti que a Dandara da qual falava, não existia mais e que inconscientemente, a narrativa ia me aproximando de eventos que foram significativos em minha vida, mas que (até aquele momento) eu não os considerava assim.

Finalmente, mesmo com algumas resistências à tomada de consciência sobre sua formação, Dandara, aos poucos, foi se permitindo realizar uma garimpagem das suas dores e delícias, as quais a conduziram à apropriação dos seus processos formadores, das suas referências, do lugar dos outros na sua vida:

Percebi que a Dandara de hoje foi formada a partir do convívio, da educação recebida em casa, dos ditos e não-ditos dos meus pais e avós paternos das relações conflituosas entre pai e mãe e, principalmente dos ensinamentos da minha avó. É nela em que me espelho.

Em síntese, é possível afirmar que a construção da narrativa de si constituiu-se noutra experiência formadora para Dandara, configurando-se como uma “autopoiésis”. Isto porque a produção das narrativas (auto) biográficas permite configurar um processo de reinvenção de si e das relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

3.3.4 Os projetos: as intencionalidades explícitas/implícitas e os modos de implicação

O projeto escolar - O projeto escolar de Dandara é elaborado pela avó, mas adotado, apropriado, significado por ela, sem resistência, sendo materializado de forma linear e exitosa. Em sua trajetória de escolarização não é feita menção a nenhuma experiência negativa.

Assim, somente no 3º ano do Ensino Médio, segundo ela, diminuiu o interesse pelos estudos. Isto porque: “era ano de copa, só pensava em diversão, festas e lógico: assistir aos jogos”. Ela considera que as justificativas para essa mudança na sua relação com a escola e com o ensino vinculavam-se a dois fatos: de um lado sua aproximação com um grupo “que não queria muita coisa com a vida”. De outro, o fato de que se sentia incomodada com o fato de a instituição na qual estudava preocupar-se, em demasia, com aprovação de seus alunos no vestibular para utilizar isto como *marketing*. Assim ela relata: “pelo fato da pressão que a escola fazia para conseguirmos uma aprovação, afinal seria uma boa propaganda para a instituição”.

É interessante notar nesta negação da escola, por parte da autora, sinais de uma rebeldia, de uma visão crítica, de um questionamento das intencionalidades que a instituição delineou para ela, as quais se confrontam com aquelas elaboradas por si. Isto pode ser explicado porque “o período da escola, e, mais especialmente o que corresponde à adolescência, é o mais

inventivo em termos de construções identitárias e quando a preocupação com projeto de si apresenta uma intensidade particular”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.134).

Além disso, essa recusa, ainda que momentânea, à escola constitui, em certo sentido, uma resistência as práticas escolares de avaliação da relação dos alunos com o saber, predominantemente pela via do sucesso ou fracasso escolar. Isto implica uma visão restritiva e codificada do desempenho dos estudantes. Seu depoimento é ilustrativo:

[...] eu e meus colegas do terceiro ano, já comentava naquela época que as escolas faziam muito marketing e queriam essas aprovações não era pra ver o aluno conseguindo, não. Era pra ter resultados satisfatórios e fazer suas propagandas... Tanto que quando eu passei pra Pedagogia - eu passei da primeira vez - a escola me chamou e pediu pra eu fazer propaganda, aí, eu me recusei. Acho que por conta dessa percepção que eu já tinha, de ser mais um índice.

Vale destacar que, à exceção deste episódio, a escola parece ser vivida por Dandara como uma dimensão inerente à vida. Ela não é questionada, não é problematizada, mas incorporada, naturalizada. Essa relação com a escola é experimentada por muitos estudantes porque, apesar de ser uma construção social,

[...] a representação biográfica ligada a essa construção “aluno” é extremamente pregnante – ela se impõe aos alunos assim como aos professores – como a regra de um sistema do qual é difícil esquivar-se (Idem,p.135).

Além disso, para esta autora, a escola não é experienciada como estratégia explícita para atingir algo, em curto, médio ou longo prazo. É tanto, que, ao chegar à fase do vestibular, tempo em que finda a Educação Básica e impõe-se a necessidade de definir rumos, tomar decisões, fazer escolhas, ela não tem uma orientação, uma intencionalidade a qual recorrer. Opta então pelo curso de Pedagogia, orientando-se “pela lógica da menor concorrência”, e Administração de Empresas, curso que considerava ser o que “realmente queria” ou “achava que queria”. Isto pode ser justificado pelo fato de que

[...] a construção “adulto”, a qual corresponde um tal projeto (escolar), não pode tampouco ser investida antes do término do secundário, como rito de passagem que dá acesso a um estatuto. Antes desse prazo o horizonte temporal do projeto de si do aluno permanece

interior à temporalidade da escola: o aluno vive essa temporalidade por ela mesma, em um presente da experiência que não se distingue das temporalidades dos seus outros mundos sociais (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.134)).

O projeto formativo e profissional – A formação inicial em Pedagogia foi uma escolha aleatória, não sendo objeto de planejamento. A permanência no curso não se constituiu uma escolha sua, mas fruto das pressões exercidas pela avó para que o concluisse, apesar das inúmeras tentativas por parte de Dandara, de desistir do curso. No seu decorrer, no entanto, ela esboça o projeto de cursar Psicologia, pelo qual luta incansavelmente para objetivar. Mesmo cursando Pedagogia, faz cursinho pré-vestibular, até que na segunda tentativa consegue aprovação no tão desejado curso. Este é um dos projetos mais explícitos e no qual a autora mais demonstra engajamento.

Após concluir o curso de Pedagogia, ela já inicia formação contínua por incentivo das colegas que argumentam sobre a necessidade de ter curso de Especialização para prestar concurso. Dandara ingressa em um curso de pós-graduação. Embora a exigência de investimento na formação contínua constitua-se uma imposição do mundo do trabalho, e, portanto, difícil de escapar, ela tenta conciliar com suas preferências e necessidades. Assim, procura um curso na área de Psicopedagogia, mas não tem oferta. Então, matricula-se em Docência do Ensino Superior e fica à espera da formação de turmas naquela área. Por incentivo do seu marido, porém, que a aconselha a seguir a carreira acadêmica, resolve concluí-lo.

Portanto, o projeto pode configurar um “projeto-busca”, o qual se define, principalmente, como “uma abertura ativa para o desconhecido da vida, uma maneira de ir ao encontro de um mundo, renovando-se sem cessar e interpelando nossa criatividade”. (JOSSO, 2006b, p. 32).

Posteriormente, ao ingressar como docente no ensino superior, ela foi se identificando com a carreira e esboça o projeto de cursar o mestrado. Após algumas tentativas infrutíferas, obtém êxito e é aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. O curso de doutorado desponta como um caminho “natural” a ser seguido, não só pelas injunções do campo do Magistério Superior, mas porque a autora da narrativa já se encontra num processo de consolidação do seu *habitus* acadêmico, o qual resulta das

negociações entre os constrangimentos do campo profissional e as necessidades do indivíduo.

A inserção profissional acontece durante a graduação em Pedagogia. Mais uma vez por pressão da avó (como referido) e incentivo das colegas de curso, Dandara iniciou uma busca por estágios remunerados na docência. Eles se apresentam explicitamente como uma estratégia de preparação para a profissão, mas vinculam-se a uma necessidade imediata de ganhos financeiros, tendo em vista, de um lado, atender às imposições da sua avó. Seu relato confirma isto:

[...] todas as experiências de trabalho em escola, foram difíceis e eu sofri muito, porque era coisa que eu não queria. (Mas) a vovó [...] falava que as coisas estavam piorando, precisando comprar mais remédios e que era bom que uma pessoa trabalhasse [...].

Simultaneamente, a inserção profissional configurava-se estratégia para atingir uma meta: conquistar uma condição financeira que lhe permitisse sair de casa. Assim ela afirma:

[...] meu sonho era ganhar dinheiro, mesmo sendo pouquinho, pra sair de casa. Porque eu não tava mais agüentando dividir o quarto com minhas duas irmãs. Só dava duas camas, aí minha irmã chegava tarde, ligava a luz...

Assim, mesmo considerando injusta a imposição da avó para que ela trabalhasse, mesmo não querendo ser professora e estando insatisfeita com os rendimentos financeiros que recebia, Dandara encontra um sentido para continuar investindo, buscando os tais estágios. Portanto, é pela

[...] sua capacidade de gerir lógicas de ação heterogêneas e aplicar-lhes procedimentos de seleção, combinação e negociação, (que) os atores se constroem como sujeitos sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.76).

Tais contextos denotam que os projetos resultam desta negociação entre os constrangimentos sociais e as necessidades do indivíduo, configurando, ainda, essa necessidade de transformação, de não aceitação do que está posto.

O curso de Pedagogia lhe apontou a possibilidade de trabalhar na gestão escolar, pois insistentemente dizia que não queria ser professora., as oportunidades que emergiram, porém, em termos de trabalho na área (os

concursos na rede pública de ensino) exigiam diploma que ela não dispunha. Portanto, abandonou esse projeto logo que surgiram outras oportunidades.

Tornar-se professora universitária, foi se tornando possibilidade pelos incentivos do seu marido. A partir da relação com ele, essa intencionalidade foi sendo explicitada e se tornando um projeto, que não demorou a ter suas primeiras concretizações. Após terminar o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior recebeu o convite para ensinar em um curso sequencial de Pedagogia. Ela aceitou e aí começou sua trajetória no Magistério Superior, a qual é tecida de vários empreendimentos e buscas por meio dos inúmeros concursos, aos quais vai se submetendo. Portanto, esse projeto profissional foi sendo esboçado conforme emergiram as oportunidades, não sendo algo alimentado em longo prazo.

Dandara representa, portanto, um grupo amplo de jovens que, não tendo uma origem social que lhe garanta uma inserção profissional “automática”, abraça as oportunidades que surgem, mas, igualmente, luta incansavelmente para “criar” tais oportunidades. Assim, todas as buscas da autora do relato visam a materialização do projeto de si, o qual

[...] 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, 2006, p.364).

O projeto familiar – A constituição de uma família é algo que aparece no relato de Dandara vinculado a um apelo que lhe é feito pelo irmão que morreu. Assim ela relata:

[...] meu irmão antes de morrer disse que queria muito me ver casada, feliz e com filhos. Talvez essa fala tenha ficado gravada no meu inconsciente e sempre achei que o encontro com meu marido foi algo fora do normal.

Decorridos quatro meses de namoro ela casou-se, após um ano da morte do irmão. Seu casamento é descrito como algo “mágico” e o nascimento do filho como “uma experiência rica e especial”.

Os projetos futuros – Articulam-se entre a continuidade da formação – conclusão do mestrado, conclusão do curso de Psicologia e ingresso no doutorado - aquisição de um emprego no ensino superior, o cuidado da família

que constituiu, ter outro filho, viajar muito e “ser muito feliz!!!”. Dandara, como as demais autoras das narrativas, insere-se em um contexto que exige saber administrar várias temporalidades. Estas pressupõem

[...] permanentemente uma atenção à multiplicidade de tarefas e de responsabilidades com que o sujeito se confronta de modo a efetuar escolhas, decidir prioridades optar em situação tendo em conta as oportunidades que contém (COUCEIRO, 2000, p.131).

3.3.4.. As posições existenciais

A trajetória jovem adulta de Dandara a apresenta como uma expressão de um ser de desejo, de um ser de querer. Assim, as posições existenciais da autora do relato, particularmente na fase jovem e adulta, caracterizam-se pela “intencionalidade”, pelas buscas, pela inquietude, pela necessidade de estar presente no e com o mundo. Ela “não espera acontecer”, antecipa o futuro. Ao mesmo tempo, sinaliza uma posição de “abertura ativa”, mostrando-se aberta ao imprevisto, ao desconhecido. Mesmo contando com pessoas que exercem grandes influências em suas decisões e escolhas - ora a avó, ora o marido - ela acolhe estas influências e imprime seu modo de ser. Dessa forma, as posições existenciais

[...] permitem, também, ter uma medida concreta do potencial de auto-orientação relacionada com a nossa capacidade de autonomização em relação às heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças. (JOSSO, 2004, p.68).

Dandara e a construção de si como sujeito da sua formação: uma síntese provisória

Na trajetória formativa de Dandara, as experiências formadoras descritas dizem respeito aos contextos de educação formal e informal - escola, universidade, família e trabalho. Segundo a autora, a escola é experienciada, predominantemente, de forma positiva. São ressaltadas como marcantes,

algumas aprendizagens, amizades e ambientes físicos. Já a trajetória na universidade é feita de experiências positivas - relações de amizade que a transformam - e, igualmente, negativas - falta de identificação com o curso. Mas todas elas formadoras e autoformadoras, pois a autora se engaja nestes espaços e se apropria deles através das oportunidades que eles oferecem: as amizades, os saberes e as possibilidades de melhorias econômicas em face dos estágios remunerados a que tem acesso durante o curso de Pedagogia.

Os contextos familiares e profissionais são marcados por situações conflituosas. Na família, os conflitos com a mãe durante a infância e os embates com a avó, porque ela a obriga a trabalhar e fazer o curso que não deseja. No trabalho, os conflitos decorrem da inexperiência, da falta de identificação com o Magistério, da remuneração considerada precária etc. Tais conflitos, no entanto, são oportunidades ricas em autoformação na medida em que, de um lado, eles ensejam revolta, insatisfação e, portanto, um querer diferente que a conduz a lutar por alterar estas situações que a constroem. De outro, porque favorecem a transformação das situações negativas e limitantes a seu favor, positivando-as. Isto é evidente, por exemplo, quando ela, mesmo sem querer trabalhar como professora, percebe nestas oportunidades a chance de obter ganhos financeiros que lhe permitam sair da casa da avó. Assim, no contexto heteroformativo da família, em que sua avó exerce forte poder sobre seu projeto de realização pessoal, Dandara vai ressignificando as decisões tomadas por ela, tendo em vista a assumi-las a partir de si mesma. Ao mesmo tempo, vai conciliando com decisões próprias.

Os processos de autoformação e, portanto, de apropriação de sua formação, estão presentes em todas as aprendizagens escolares, de modo implícito, sendo nos contextos da vida, que eles adquirem maior grau de explicitação e maior consciência, particularmente na vida adulta. Os projetos delineados, ainda que resultantes de elaborações de curto ou médio prazo, expressam esse caráter explícito. A busca por estágios remunerados, o desejo de sair de casa, a insistência/persistência em cursar Psicologia, as inúmeras tentativas para ingressar no mestrado e para tornar-se professora universitária são exemplos disso. Dessa forma, vai se consolidando a elaboração de processos formativos a partir de si, contrapondo-se aos processos cuja

iniciativa estivesse no exterior. Dessa forma, a autoformação vai assumindo primazia em detrimento da heteroformação.

Assim, desenvolve uma implicação do tipo racional/determinista, pois ela estabelece metas, estratégias, entra em ação para realizar suas ambições, não fica à espera do que virá. A posição existencial que se apresenta com maior predominância, portanto, é a “intencionalidade”, em face da tenacidade com que busca atingir seus projetos, aliada à “abertura ativa”, na medida em que ela se abre ao que surge, ao inesperado, mas, ao mesmo tempo, “cria” as oportunidades para que esses “imprevistos” se instaurem.

4 FIOS QUE UNEM AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS-ESTUDANTES: a título de considerações finais

Esta investigação partiu de um contexto em que, de um lado as políticas educacionais se pautam no desenvolvimento de esforços diversos objetivando melhorar a qualidade do ensino e assumindo como um dos principais focos a formação docente; e de outro, os resultados mostram-se distantes do esperado. O que acontece?

Reconhecendo a complexidade desse dilema e de suas possíveis soluções, objetivou focar uma de suas faces - os processos formativos dos professores - delimitando como objetivo central a investigar a construção dos estudantes-professores como sujeitos de sua formação, em face dos processos formativos delineados, ao longo de suas vidas.

Uma das origens das reflexões que compõem esta investigação está em minha experiência de ensino em cursos de formação de professores. Nestes contextos observei situações em que os professores ou aspirantes ao magistério procuravam atender às demandas de formação, ao mesmo tempo em que, muitos deles, se queixavam de tais exigências e repetiam um discurso de que as políticas têm um caráter impositivo e arbitrário. Em face disso se posicionavam, muitas vezes, como “vítimas” da política a que tinham que “se submeter”. Comecei, no entanto, a questionar esta “vitimização”, na medida em que percebia de parte dos estudantes-professores, comportamentos e atitudes que pareciam constituir sinalizações de um processo de autoria em seus percursos formativos. Isto é, ao mesmo tempo em que se percebiam subordinados ao cumprimento da lei, eles se impunham em seus processos formativos recriando significados, intencionalidades, objetivos, estratégias, assim como projetos formativos.

Assim o estudo se ancorou em algumas pressuposições como a formação docente não pode ser tomada como a principal e única responsável pela melhoria da qualidade do ensino. Não há linearidade entre melhoria da formação docente e qualidade da aprendizagem dos alunos. A formação acontece por diferentes processos e abarca uma variedade de espaços e tempos da vida; os estudantes-professores não devem ser exclusivamente

tomados como objetos da formação, mas igualmente como agentes e sujeitos nestes processos.

Busquei amparo teórico na Sociologia da Ação que tem como preocupação dar visibilidade ao indivíduo, ao sujeito, ao ator social face as estruturas sociais. Os pressupostos teóricos do campo da formação de adultos e da abordagem (auto) biográfica constituíram-se igualmente em contribuições importantes, particularmente pelo enfoque no modo como os adultos aprendem e se autonomizam em face de seus processos formativos.

Analisar como estudantes-professores se constroem sujeitos da sua formação reforçou o entendimento acerca da complexidade que envolve este processo e do quanto as dimensões indivíduo e coletivo estão imbricadas na constituição humana. As análises individualizadas das três trajetórias permitiram desvelar, igualmente, a presença ativa dos indivíduos nestes processos, o que implica compreendê-los não apenas como o resultado das imposições sociais, mas de transações que realizam entre estas e aquilo que querem para si e para o mundo. A formação acadêmica é uma das esferas onde tais transações se configuram. Assim, re/criam sentidos, intencionalidades explícitas/implícitas, estratégias e projetos, mediante o que se mostra ou que tornam disponível, tendo em vista, em última instância, a realização do projeto de si. Esta capacidade de negociação está presente nas diferentes esferas da vida, seja pessoal ou profissional. Além disso, se tornou evidente que as trajetórias são semelhantes e diversas, simultaneamente, não sendo possível precisar os limites de cada um desses atributos. Isto é, experiências semelhantes podem gerar aprendizagens diferentes, ou lições semelhantes podem emergir de experiências diversas, e assim por diante.

Um dos enfoques escolhidos (reforçando que as escolhas são sempre precárias) para compreender a questão geral da pesquisa diz respeito às experiências formadoras, seus conteúdos e contextos. Foi possível identificar que estas são diversas, assim como o são as formas e intensidades que afetam os sujeitos que as vivem. Elas são fruto tanto do inesperado (experiências involuntárias) como do previsível (experiências que foram buscadas). Ou ainda das buscas que cada um empreende para fugir das certezas, do não desejado; assim como para vislumbrar um devir diferente do que vivem; e enfim, para se reinventar. Tais experiências são formadoras

porque de alguma forma ajudaram, com diferentes intensidades, cada uma das estudantes-professoras a constituir o que são hoje.

Elas acontecem predominantemente no meio escolar, na socialização familiar e eclesial. Os conteúdos formativos enunciados, direta ou indiretamente, nos textos narrativos (ver percurso metodológico) vão desde aprendizagens previstas nos currículos escolares, tais como o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da leitura, até aspectos comportamentais como superação da timidez, o gosto pela competição, o desenvolvimento da habilidade de liderança, entre outros. Mereceram registro, igualmente, os esportes e as atividades ligadas à arte. Nas trajetórias escolares chamam atenção as lembranças que as estudantes-professoras trazem referentes ao desenvolvimento do gosto por aprender. Este aspecto, isto é, “aprender a aprender”, constitui uma das tarefas mais importantes da escola. É essa aprendizagem que fica quando muitos dos conteúdos ensinados se esvaem, uma vez que não se transformaram em conhecimento de fato.

Com efeito, se de um lado não sublinham, salvo algumas exceções, a aprendizagem de conteúdos específicos, de outro destacam o prazer que tinham em realizar atividades propostas pelos professores em determinadas matérias como Física, Biologia ou Matemática. Duas delas ressaltam, sobretudo, o desenvolvimento da autoconfiança em face do reconhecimento, por parte dos colegas e professores, do êxito na aprendizagem. Assim, embora sejam mencionadas dificuldades em determinadas matérias, são ressaltados o esforço pessoal e, igualmente, o auxílio dos professores para que não desistissem ante tais dificuldades.

Estes aspectos compõem um conjunto de fatores positivos que certamente exerceu influência para que as três autoras tivessem uma trajetória escolar contínua e marcada pela adesão aos valores da cultura escolar até a Educação Básica, e pudessem apostar na formação até a pós-graduação – mestrado e doutorado. O que supõe a necessidade de argumentar em favor de um investimento escolar, no sentido de proporcionar aos estudantes experiências formativas positivas, para que eles não desistam dela. Embora mereça ser destacado que além do sucesso escolar, outros elementos confluem para que os estudantes cheguem a cursar pós-graduações *stricto sensu*. Sabe-se que o percentual dos que conseguem alcançar tais cursos é

ainda pequeno, em relação aos que o desejam e precisam continuar estudando, em face da desproporção entre demanda e oferta de vagas.

Nas aprendizagens que se desenvolvem de modo informal, isto é, sem que sejam alvo de intencionalidade explícitas, são destacadas as festas no ambiente escolar, atividades na igreja ou no bairro e as brincadeiras na rua. Assim, evidencia-se que nos formamos em vários contextos e mediante processos diversos. Constata-se, portanto, que independentemente do tipo de atividade e da sistematização do saber, se houve aprendizagem, é porque houve atividade do aprendente. Assim, destaca-se a importância da articulação entre saberes formais e informais, o que não significa escolarizar os últimos - como tem ocorrido, muitas vezes - mas tomá-los efetivamente como importantes referências ao longo de todos os processos formativos. Sabe-se que esta premissa já está presente nos projetos das agências de formação e dos esforços de parte dos formadores de professores. Na maioria das vezes, no entanto a burocracia que impregna a materialização do currículo dificulta que o nível da boa vontade seja ultrapassado.

As aprendizagens ligadas à constituição de si como docentes também são evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa. As experiências marcantes neste âmbito são desenvolvidas em contextos profissionais, embora sejam ressaltadas as lembranças dos professores da Educação Básica, os quais eram admirados pelo que consideravam “conduta exemplar”. Apenas uma delas destaca a aprendizagem de prática docente no contexto do curso de pedagogia, através de uma professora que é lembrada como sendo exemplo positivo pela sua atuação. Isto denota o caráter urgente de se pensar a formação de professores, em pelo menos dois horizontes: valorizando a formação que se desenvolve em contextos de trabalho (na relação com os pares, com os gestores, com os alunos, com o ambiente, com os especialistas) e articulando essa formação com aquela proporcionada pelas agências formadoras. Desenvolvendo, portanto, a denominada “alternância” entre espaços e tempos formativos.

Vale destacar que nenhuma das estudantes-professoras mencionou a participação em grupos políticos ou movimentos sociais. De um lado isso pode expressar características de parte dos jovens e adultos da atualidade que, diferentemente de outras gerações, não mais dispõem de grandes referências

ideológicas ligadas às questões gerais da humanidade, as quais possam ocupar centralidade em seus engajamentos. Pode ilustrar, igualmente, o sujeito contemporâneo que se volta primeiro para si, para depois pensar em questões que envolvem o coletivo. Isto como consequência de uma sociedade que, não tendo mais um projeto social que sirva de orientação à vida das pessoas, imprime uma tendência que conduz cada um a criar referências próprias. Portanto, elas têm suas trajetórias situadas em um período em que os movimentos sociais tradicionais passaram a ter pouca visibilidade. De outro, por terem uma origem social marcada por dificuldades financeiras, o que ocupa centralidade em suas vidas e que as mobiliza é a busca por amenizar tais dificuldades para si e seu coletivo mais próximo - seus familiares.

O segundo enfoque eleito para alcançar o objetivo geral da pesquisa constituiu-se nas análises dos processos de autoformação, desenvolvidos na relação com a hetero (o outro) e a ecoformação (o meio ambiente). Eles são compreendidos como apropriação, pelos aprendentes, da sua formação, implicando engajamentos, responsabilização e tomada de decisão a esse respeito. As trajetórias dos sujeitos demonstraram que aqueles processos se desenvolvem em diversos âmbitos da formação: do saber, do saber-fazer e do saber-ser. São exemplos disso o desenvolvimento da oralidade, a procura por mudança de aspectos da vida, a resignificação de contextos, de objetivos e de projetos, a aprendizagem docente.

Além disso, constatou-se que a autoformação passa por uma transformação, em termos de complexidade, à medida que a idade adulta vai se aproximando. Isto é, no período da infância e adolescência, em que as injunções sociais são mais fortes e mais aceitas, menos contestadas, ela é predominantemente marcada por intencionalidades pouco explícitas. E embora se caracterize por engajamentos e responsabilizações, ainda é fortemente ligada àquilo que foi estabelecido pelos outros – o empenho nos estudos é ilustrativo.

Já na idade adulta, além destas características, tal apropriação da formação vai sendo revestida, com maior frequência (embora nem sempre) de uma intencionalidade explicitada. Portanto, de maior “presença a si”, de mais consciência acerca dos próprios quereres, dos sonhos, das possibilidades e limites que constituem o projeto de si. Assim, as autoras dos relatos vão

ampliando o sentido da autoformação em termos de tomada decisões, de escolhas, de imposição de suas vontades, de autonomia ante às imposições alheias - as decisões sobre o curso superior a ser seguido, estar ou não ao lado da família denotam isso. É pertinente afirmar, porém, que embora a autoformação seja mais explicitada na medida em que a idade adulta se aproxima, ela perpassa toda a vida dos sujeitos da pesquisa, não sendo um processo linear, nem livre de conflitos.

Vale ressaltar que, junto à compreensão de que a autoformação traz em si a imbricação com a hetero e ecoformação, ao mesmo tempo há uma tendência de pensamento e de prática que tenta torná-la subordinada aos processos heteroformativos. Daí a preocupação desta pesquisa em dar-lhe maior visibilidade, ainda que sem negar aquelas vinculações. Assim, evidenciou-se que, mesmo quando a heteroformação, baseada em relações de poder tenta se impor, o aprendente atua, seja atribuindo significados às orientações externas, seja se apropriando das decisões alheias e as tomando como suas.

Em suma, a análise das narrativas possibilitou revelar que suas autoras se apropriam da sua formação em diversos níveis: emotivo, sensorial, comportamental, cognitivo e afetivo; e que os processos formativos são marcados por uma recusa à submissão ao que é exterior, face ao trabalho de interiorização, de apropriação e/ou reconstrução do que é exterior, tornando-o seu. Portanto, esse processo pressupõe um trabalho de conquista, pois ele não é espontâneo. Tomar nas mãos o seu próprio poder de formação significa atribuição de poder a si mesmo, na medida em que o aprendente se reconhece capaz de assumi-lo, porque reconhece também suas possibilidades e potencialidades. E, assim, mobiliza-se para transformar a si e ao meio em que vive.

O terceiro eixo de análise, tomado como expressão do modo como as autoras das narrativas se produzem sujeitos da sua formação, centrou-se na noção de projetos.

Assim, em relação ao projeto escolar, embora ele seja elaborado pelos adultos, elas demonstram uma apropriação deste projeto, tomando-o como seu, porque, afinal, os pais e avós lhes ensinaram que a escola era o único meio

de que dispunham para “ser alguém na vida”. Para duas delas, essa intencionalidade é bastante clara.

As análises mostraram, ainda, que o processo de conquista da condição de sujeito assume traços mais definidos e maior nível de sofisticação nos projetos profissionais e de formação inicial e contínua. Isso porque é nestes projetos que as autoras das narrativas tomam decisões, fazem escolhas, formulam intencionalidades explícitas, elaboram estratégias, traçam metas, constroem resistências, interferem em seus processos formativos, compondo uma implicação do tipo “racional/determinista”, isto é planejada. Para duas delas isso ocorre na vida adulta; para outra, o projeto profissional foi esboçado já na adolescência.

Um dos aspectos comuns às três participantes da pesquisa é que elas ingressaram no curso de Pedagogia sem a intenção de atuar como docentes., A docência no Ensino Superior (e/ou o campo da pesquisa), no entanto surgiu, para uma delas como um sonho, quase utopia; para duas, como possibilidade; para todas como desejo. E então, cada uma, ao seu modo e tempo, começou a trabalhar para concretizar tal desejo. Para uma delas, esta materialização ocorreu sem muito investimento prévio; para as outras foi resultado de variados empreendimentos na formação acadêmica, durante o curso de Pedagogia. Uma delas continua até o momento na busca por realizar este projeto; duas já estão efetivadas como professoras universitárias.

Os projetos formativos podem ser denominados de “projeto-meio”, uma vez que se constituem estratégia, meio para alcançar o objetivo profissional. Especialmente em tempos de maior penetração dos valores do mercado na educação em todos os níveis, esta é assumida cada vez mais como um caminho para a inserção profissional, a certificação e a ascensão econômica, e menos como lugar de saber e de cultura.

Embora haja, contudo, essa injunção cultural para que os indivíduos se submetam a uma busca incessante por qualificação, por títulos e certificados, o modo como cada um se engaja nestas buscas é singular. Assim, percebe-se que cada uma das participantes formulou intencionalidades e trajetórias singulares nesta busca de formação institucional. Pandora tencionava vencer a timidez e ser gestora para ter bons rendimentos financeiros; Helena queria qualificação para ser gestora e compreender melhor os processos

educacionais para ensinar as crianças de sua comunidade; Dandara esforçava-se para concluir o curso e se libertar das pressões da avó para que ela tivesse um diploma de nível superior. Com tal clareza do que queriam, elas se apropriaram das oportunidades que surgiam para investir na sua formação. Lançavam mão dos estágios para aperfeiçoar ou obter rendimentos, das bolsas acadêmicas remuneradas ou voluntárias. De todo modo, todas elas se implicam fortemente neste percurso formativo.

Deste aspecto, pode-se depreender que um dos elementos preponderantes para que a docência na Educação Básica seja pouco atraente para grande parte dos jovens e adultos não é o fazer docente em si, mas as condições objetivas e subjetivas/simbólicas da profissão. Estas são ainda significativamente contrastantes entre os diversos níveis de ensino. Isto é, embora seja crescente a precarização do trabalho no ensino superior, este ainda é atraente para uma parcela dos profissionais, especialmente em face da crise do emprego nos dias atuais.

A formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) constitui outro “projeto-meio” para a realização de tal projeto profissional. Na atualidade, ela se torna cada vez mais importante na vida dos adultos, com o objetivo de diminuir a vulnerabilidade no mercado de trabalho que exige muitas e várias qualificações, após o término da graduação, particularmente, no campo do Magistério Superior. Portanto, os projetos formativos configuram-se como adaptação ativa e dinâmica num contexto social em que as ofertas de emprego são desproporcionais às demandas.

Merecem destaque os projetos de busca por autonomia, mediante a superação de limites criados pelas autoras. A libertação progressiva da timidez enunciada por Helena e Pandora é ilustrativa. Assim, enfrentam os desafios resultantes deste comportamento que consideram incômodo, aproveitando-se de todas as oportunidades que surgem nos meios que frequentam – escolas e igrejas.

Dentre as várias possibilidades de projeto de vida (casamento, engajamento em projetos humanitários, filiação a um partido etc.) casar-se e ter filhos é dominante nas trajetórias das autoras. O casamento, embora não seja apresentado por nenhuma delas como um projeto elaborado em longo prazo, todas apontam o investimento na qualidade das relações com marido e filhos

como algo fundamental. Para uma delas, esse projeto tornou-se, com o tempo, preponderante aos demais (formativos e profissionais). Tanto é que, somente após o crescimento das filhas, passou a dedicar-se à realização do projeto profissional. Para as três, a articulação entre projetos familiares e profissionais é fundamental. Elas representam a condição da mulher contemporânea que necessita, constantemente, reestruturar a vida para conciliar vários tempos e demandas: da ocupação/emprego, dos filhos, do marido e de si. Dessa forma, no projeto familiar, elas se afirmam a partir de várias decisões: sobre quando ter filhos; se a família é ou não mais importante que os demais projetos; e sobre as estratégias para estar junto dela.

Para uma das autoras, o projeto religioso aparece, igualmente, como dimensão importante da vida. Mesmo que o ingresso, ainda na infância, em determinada religião não tenha sido escolha sua, ela reatualiza-a e se apropria deste projeto até os dias atuais.

Observa-se, portanto, que à semelhança do que ocorre nos processos autoformativos a implicação das autoras nos projetos se transformou no que diz respeito à explicitação das intencionalidades. Esta mudança se deu na passagem do projeto escolar adolescente à elaboração e realização dos projetos profissionais e projetos de vida na idade adulta (familiar e religioso).

Finalmente, as posições existenciais foram analisadas objetivando perceber os modos como os indivíduos desenvolvem as negociações entre suas necessidades e os constrangimentos sociais, em face dos projetos que delineiam. Constatou-se que, dentre elas, predomina a posição de “intencionalidade” (a intenção orienta a busca tenaz pelas suas realizações) nas três trajetórias. Ela, no entanto, se alterna com a posição de desprendimento (busca das realizações de forma consciente dos condicionantes externos) e de “abertura ativa” (acolhimento ao imprevisto de forma ativa). Ao mesmo tempo, evidenciou-se a estudantes-professoras se constroem como sujeitos da sua formação na medida em que se confrontam com as dificuldades objetivas e subjetivas que tentam se impor a essa construção, impondo-se e “pregando peças no destino” que, muitas vezes teima em ser contrário ao que elas desejam para si.

Importa destacar, em suma, que se tornar sujeito da sua formação é um processo que se delinea ao longo da vida, o qual vai se consolidando e se

complexificando, de forma não linear, na medida em que o formando é capaz de tomar decisões e interferir, de forma intencional e explícita, em tal processo.

É na fase de vida adulta tal processo toma contornos mais evidentes, possivelmente porque é este período que reúne condições mais favoráveis ao exercício da autonomia, portanto, à tomada de decisões e a realização de escolhas. Estas condições advêm, entre outros fatores, da própria expectativa social em torno deste período da vida e da injunção característica do contexto atual para que os indivíduos se tornem cada vez mais responsáveis por sua trajetória. Ao lado disso, eles têm que conviver com fortes mecanismos de controle sobre sua conduta, seus modos de pensar, agir e sonhar. É neste paradoxo que se vão constituindo, conquistando sua condição de sujeito.

Dessa forma, em um contexto tão marcado por mecanismos de controle, tão avesso à reflexão, e em que a educação escolar se mostra tão receptiva à lógica do mercado, parece difícil o desenvolvimento da autonomia e, assim, das possibilidades das pessoas, em geral, e dos docentes, em particular, se produzirem sujeitos da sua vida e da sua formação. As condições, no entanto, para tal se inscrevem, a partir do reconhecimento de que a realidade é possibilidade e não apenas determinação social. E, igualmente, do entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, marcada por lógicas contraditórias. Isto é, sua tarefa é tanto de reproduzir o que está posto, como também de sua transformação, contendo espaço para as duas lógicas.

É com base no pressuposto de que os contextos sociais são passíveis de mudança, que este estudo se ancorou numa reflexão que teve como foco o desenvolvimento da autonomia individual/social, da autoformação, da construção do sujeito, no âmbito da à formação docente. Isto porque compreendo que autonomia é um valor para todos os indivíduos, e especialmente para àqueles que são responsáveis pela educação e formação de outros, os quais necessitam, igualmente, se constituir como sujeitos. Portanto, a luta por uma autonomia individual e coletiva legítima e de melhores condições para que a condição de sujeito se afirme, continua na ordem do dia.

Sendo assim, torna-se pertinente reforçar a necessidade de que a formação dos adultos-professores amplie e melhore as possibilidades para essa conquista, de modo que eles reflitam sobre si, sobre seu trabalho e as

condições nas quais este se desenvolve; possam acessar seus saberes e potenciais; tenham esses saberes e habilidades valorizados e ampliados; possam fazer escolhas, tomar decisões relativas aos fundamentos do seu trabalho; disponham de situações que potencializem a autoformação, enfim. Essas condições devem ainda favorecer a que os professores, sendo capazes de se reconhecerem nas suas singularidades e potencialidades, sejam igualmente capazes de compreender que a formação só se desenvolve na relação com o outro e não no isolamento. Portanto, os projetos formativos que se desenvolvem nos espaços universitários ou nos contextos de trabalho escolar devem ter como foco o desenvolvimento de atividades coletivas que façam sentido para os docentes e orientem as suas práticas pedagógicas na direção da transformação da realidade social, uma vez que, em última instância, é esta a finalidade da educação.

Importa sublinhar que um dos atributos de qualquer investigação se refere ao fato de que ela deve suscitar o aprofundamento de questões não satisfatoriamente respondidas e/ou a formulação de novas indagações. Assim, ao final deste estudo sugiro que sejam aprofundadas análises sobre como os professores, em contextos de trabalho, criam possibilidades de se tornar sujeitos do seu fazer docente, diante das injunções advindas dos diversos segmentos: política educacional, pais, alunos, entre outros. A pesquisa (auto) biográfica, sendo tomada na dimensão formativa, pode constituir-se um importante contributo para tais análises.

Para finalizar, importa reforçar algumas contribuições do estudo ora realizado. Uma delas refere-se ao desenvolvimento de reflexões acerca da formação docente sob a óptica da autonomia, da autoformação e da construção do sujeito docente nos seus processos formadores, perspectiva que, embora muito presente nos discursos dos projetos de formação inicial e contínua, necessita ser constantemente reivindicada e atualizada.

A investigação colabora, igualmente, com o campo da formação docente, na medida que possibilitou sua articulação com as elaborações da área da formação de adultos, a qual tem como eixo de análise a preocupação em compreender como os adultos aprendem. E, além disso, a pesquisa contribui para o campo da formação humana, uma vez que se insere na temática mais ampla de como homens e mulheres se tornam singulares e se

afirmam em face das relações sociais, mas tendo como objetivo dar visibilidade ao indivíduo e à possibilidade de transformação social, e não exclusivamente nas estruturas sociais ou na sua continuidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Professores-leitores e sua formação. Belo Horizonte: Ceale/autêntica, 2004.

ANFOPE (2000) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional. Documento final. Brasília, 2000.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro:LTC, 1981.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis/RJ: Vozes,1985.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal:Porto, 1994.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: Educação & Sociedade, vol. 84, p.721-1080, set/2003.

BOURDIEU, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève, Lib. Duoz, 1972.

_____. Poder Simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo:UNESP,1997.

_____. Lições da Aula. São Paulo: Ática,1988.

BOUTINET, Jean Pierre. Vida Adulta em Formação Permanente: da noção ao conceito. In: CASPAR, Pierre e Carré e CARRÉ, Philippe. Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOUTINET, Jean Pierre. Antropologia do projeto. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL/CNE/CP (2001). Parecer nº 9, de 8/5/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

CANÁRIO, Rui e AMIGUINHO, Abílio. Escolas e Mudança: o papel dos centros de Formação. Lisboa: Educa, 1994.

_____. Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto, 1997.

_____. A Escola Tem futuro? Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____ Formação e Adquiridos: entre a pessoa e o indivíduo. In: VALOIS, Pierre et all (orgs.). Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos, métodos. Lisboa: Educa, 2006b.

_____ Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. In: A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação (Relatório). Sociedade Portuguesa de ciências da Educação, 2006.

CAPELLA, Juan-Ramón. Globalização, o desenvolvimento da cidadania. In.: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, Antonia Dalva França. A racionalidade pedagógica da ação dos professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese de Doutorado, Fortaleza: FAGED/UFC, 2007.

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVACO, Cármem. Aprender fora da escola: percursos de formação Experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COUCEIRO, Maria do Loreto Pinto de Paiva. Processos de autoformação: uma produção singular de si-próprio. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado, 1992.

_____. Auformação e Coformação no Feminino: abordagem existencial no feminino. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In.: Rev. Fac. Educ. vol.23, nº 1-2, São Paulo, jan/dez, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas e outros (Orgs.). Convergências e tensões no campo da didática e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: UFRN, 2008.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

DOMINICÈ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu

Clementino (Org.). (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal/RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1994.

ENGÜITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

ESTEVES, Manuela. Formação de Professores: das concepções às realidades. In.: LIMA, Licínio C. e outros. Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves e outros. As representações sociais dos estudantes-professores do Curso de Pedagogia sobre o trabalho docente. Relatório de Pesquisa. Cajazeiras/PB: Departamento de Educação/UFCG, 2007.

FERNANDES, Rubem César. Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

FINGER, Matthias. As implicações do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In: Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008.

_____ e ASÚN, José Manuel. A educação de Adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída. Portugal: Porto, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. Formação de Adultos: aprender as viver e a gerir as mudanças. In: Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In.: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GADEA, Carlos A. A modernidade e o ocaso do social. Buenos Aires: Paidós, 2006.

GAULEJAC, Vincent. O Âmago da Discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. IN: Revista Cronos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, v. 5, nº 1, jan/dez, 2004/2005.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas:S/P: Alínea, 2001.

GOGUELIN, Pierre. A formação contínua dos adultos. Portugal: Europa-América, 1970.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. Chaminer vers oi. Lausanne/Suíssa: L'Age d'Homme, 1991.

_____. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, nº 02, p.385-410, mi/ag. 2006a.

_____. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRGS, 2006b.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia crítica. In.:BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, nº 19, p.20-28, Jan-fev-mar-abr, 2002.

LESNE, Marcel. Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LEITE, Sérgio. Movimentos da modernidade: novos atores na esfera pública. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 5, novembro 1995: 32-44.

LIMA, Lucínio. A educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In: Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008.

_____. Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, Carlos. A docência como profissão. Lisboa/Portugal: Asa, 2001.

LUGLI, Rosário S. Genta. A construção social do indivíduo. Revista Educação. São Paulo: Segmento, s/d, ano 1, pp.26/35.

MOMBERGER-DELORY, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago.2006.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1995.

_____. Formação de Professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Profissão: docente. Revista Educação, nº 154, fev, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In.: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PACHECO, José. A Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PAIN, Abrahan. Éducation Informelle: les effets formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

PEREIRA, Júlio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: PEREIRA, Júlio Diniz e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs). A pesquisa na formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido e GUEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUSA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRGS, 2006a.

_____. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago., 2006b.

_____ e LE GRAND, Jean Louis. As Histórias de Vida. Tradução livre Maria da Conceição Passeggi. Natal: UFRN, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In.: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SALES, Sinara Almeida da Costa. “Falou, tá falado!”: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: FAGED/UFC, 2007.

SANTOS, Elzanir dos. Identidade Profissional Docente: os ditos e os feitos. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: FAGED/UFC, 2001.

SILVA, Maria Salete. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. www.uepg.br/emancipacao, 2008.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Revista Teoria e Educação, nº 04, p. 211-215, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TERRIEN, e outros. Racionalidade do agir docente: elementos para uma análise da formação docente. In.: TERRIEN, J. e DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. Fortaleza/CE: Anablume, 2000.

TERRIEN, Jaques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas e outros (Orgs.). Convergências e tensões no campo da didática e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOURAINE, Alain. O retorno do actor: ensaio sobre sociologia. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

_____. Crítica da Modernidade. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

_____. TOURAINE, Alain e KHOSROKHAVAR, Farhad. A busca de si: diálogos sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand/Brasil, 2004.

_____. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA e AMARAL Ana Lúcia (orgs). Formação de Professores: políticas e debates. Campinas/SP: Papirus, 2002.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo dos contextos e processos de formação de novas competências profissionais. Coleção Pensar Educação, nº 19. Portugal: Ministério da Educação, 2000.

VALLE, Lílian do. A escola imaginária. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, currículo e diferenças. Educação & Sociedade. Campinas/SP, vol.23, n. 79, 2002.

WARCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso nos Estados Unidos. In.: PEREIRA, Júlio Diniz e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs). A pesquisa na formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A – Ateliê (auto)biográfico (proposta inspirada em MOMBERGER-DELORY, 2006).

Objetivo: fazer emergir o projeto formativo e pessoal, considerando a dimensão de relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao *projeto de si*.

1º momento. Informações sobre o procedimento, objetivos do ateliê e os dispositivos a serem realizados; serão notificadas as regras de ‘segurança’ visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz da sua palavra e sobre o seu grau de engajamento. O grupo deve estar ciente das emoções que afloram no desenvolvimento do dispositivo e ser co-responsável pela sua administração; ratificação, oral ou escrita do *contrato biográfico*.

2º momento, Fixação das regras de funcionamento, enunciação da intenção auto-formadora, oficialização da relação consigo próprio e com o outro no grupo como relação de trabalho.

3º e 4º momentos. Produção escrita da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização. É o rascunho e esqueleto (aprox. 2 pag.) da autobiografia posterior. Os eixos que orientam a narrativa são: os percursos educativos, evocando as figuras marcantes, as etapas e os eventos – positivos e negativos- (educação doméstica, escolar, não-escolar, experiencial; reconstrução do percurso formativo). As histórias contadas são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos de três ou quatro pessoas. A segunda narrativa é solicitada para o encontro seguinte.

5º momento. Socialização da narrativa para o coletivo que apresentam questões sem dar uma interpretação. Esse trabalho de elucidação visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreender essa história do exterior, como se fosse num filme ou romance. Um escritor (escriba) toma nota das intervenções. Ao final da sessão, o escriba escreve em primeira pessoa a autobiografia de seu ‘autor’, a qual é devolvida a ele. A última redação da narrativa é realizada fora do ateliê, sem exigência de tamanho ou forma.

6º momento. (2 semanas depois) É o *tempo de síntese*. No interior de duplas, o projeto pessoal de cada um é explorado, realçado e nomeado. Em reunião coletiva, cada participante apresenta e argumenta seu projeto. Um último encontro é marcado para um mês depois do fim da sessão, faz um balanço de incidência da formação proporcionada pelo ateliê no projeto de cada um.

Apêndice B – Cronograma do Ateliê autobiográfico

FEVEREIRO

26. – 1º ENCONTRO

Apresentação do projeto e da metodologia (formação do grupo)

MARÇO

04 – 2º ENCONTRO

Informações sobre o procedimento, seus objetivos e atividades a serem realizados. Definição do “contrato biográfico” e explicitação da intenção auto-formadora.

Indicação de leitura.

Delory-Momberger, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 32, nº. 2, p. 359 – 371, maio/agosto, 2006.

13 – 3º ENCONTRO

Análise do texto recomendado

Solicitação da 1ª escrita: esboço do texto narrativo, com ênfase nos seguintes eixos: percursos educativos (educação familiar, escolar e não-escolar), evocando as pessoas, os eventos e etapas marcantes, com influências positivas e/ou negativas.

25 - 4º ENCONTRO

Troca verbal da produção escrita e explicitação acerca do conteúdo do texto, conforme solicitação dos participantes.

Solicitação de elaboração de um texto incorporando as explicitações solicitadas e associações suscitadas no processo de apresentação e escuta, a ser discutido na sessão do dia 10.04.

Indicação de leitura.

Alheit, Peter. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, nº. 1, p. 177-197, jan/abr,2006.

ABRIL

03 - 5º ENCONTRO.

- Exposição e discussão do texto recomendado.

10 – 6º ENCONTRO

Socialização da narrativa para o coletivo que apresenta questões de elucidação. Esse trabalho visa contribuir para que o autor o construa o sentido de sua história e os ouvintes a compreendam. Para cada narrativa haverá um escriba que registrará as intervenções e reescreverá a narrativa na primeira pessoa, devolvendo, no encontro seguinte, a seu destinatário.

17- 7º ENCONTRO

Idem; Recomendação de leitura (WARSCHAUER).

24 – 8º ENCONTRO

Discussão do texto; entrega para o grupo dos textos produzidos; encaminhamento para o próximo momento.

MAIO

08 - 9º ENCONTRO.

Tempo de síntese: cada projeto individual será debatido e explicitado no coletivo.

JUNHO

04 – 10º ENCONTRO

Avaliação do processo de formação proporcionado pelo ateliê em cada projeto individual.

Apêndice C – Roteiro do 1º encontro do ateliê:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ATELIÊ BIOGRÁFICO – 04/03/2008
COORDENAÇÃO: ELZANIR DOS SANTOS (DOUTORANDA)
ASSESSORIA: PROFESSORA ÂNGELA SOUZA (ORIENTADORA)

1. Objetivos do projeto de pesquisa:

Geral: - Acessar os projetos formativos docentes, visando compreender os seus processos de autonomização em relação aos determinantes sociais:

Específicos: - as negociações entre autonomia relativa e os determinantes sociais na construção dos projetos formativos;

- caracterizar as posturas assumidas pelos docentes face às imposições sociais;

- identificar as temporalidades que instituem os projetos formativos;

- descrever as intencionalidades mais ou menos explícitas que marcam os projetos formativos;

- demarcar as estratégias desenvolvidas para materializar tais projetos;

- a contribuição do ateliê para os processos autoformadores dos docentes;

2. Contrato biográfico:

“A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos a tempos, que nada do que vale a penas ser conhecido pode ser ensinado” (Oscar Wilde citado por Josso, 2004)

- implicação de cada um no processo => consciência da dimensão autoformadora => falar de si, ser comentado, ouvir-se, escutar, comentar (solicitar explicitações) a narrativa de outrem, escrever sobre si, ler sobre si, ser lido, avaliação da contribuição do ateliê sobre seu processo formador => processo de distanciamento/reflexão e produção de conhecimento sobre si.

- responsabilidade consigo mesmo, pelas suas aprendizagens; e com o grupo (na administração das emoções, dos imprevistos e das etapas da atividade);

- compromisso ético com a palavra falada e ouvida;
- a disponibilização das narrativas para fins de pesquisa;

3. Bibliografia básica e complementar:

ALHEIT Peter e DAUSEN Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.1,p. 177-197,jan/abr.2006

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago.2006.

DOMINICÈ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago. 2006.

FINGER, Matthias. As implicações do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. Chaminer vers oi. Lausanne/Suíssa: L'Age d'Homme, 1991.

_____. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRGS, 2006.

WARCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Revista Presente*, Salvador: CEAP, 2007 Ano 15, nº 57.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

_____. *As histórias de vida como artes formadoras da existência*. In: SOUSA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRGS, 2006a.

_____. *Temporalidades na formação*. São Paulo: TRION, 2004

_____. *As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. In: *EDUCAÇÃO E PESQUISA*. São Paulo, v.32, maio-ago., 2006b.

_____. e LE GRAND, Jean Louis. *Les histoires de vie*, Paris:PUF, 2e. ed. 1996. Tradução livre de Maria da Conceição Passeggi. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd/UFRN.

Apêndice D – Fragmento de artigo apresentado no CIPA III/2008, o qual contém análises sobre o potencial formativo do Ateliê autobiográfico.

Título: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ATELIÊ AUTOBIOGRÁFICO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

O ateliê, assim como qualquer outro instrumento de coleta de dados pelo qual se opte incorre em possibilidades, riscos e desafios. O que é importante e necessário é que o pesquisador esteja ciente disto. A discussão apresentada a seguir confirma esta assertiva.

Quanto às possibilidades do caminho trilhado, irei apontar somente algumas delas, pois não é possível esgotá-las neste trabalho. Elas serão enunciadas pelos próprios participantes do ateliê. A primeira delas refere-se a um dos objetivos perseguidos pela abordagem, que é o desenvolvimento da autonomia dos participantes. Este processo pode se apresentar na própria construção do auto-conhecimento, nas descobertas sobre si. Na experiência ora relatada, se tornou evidente como a elaboração da narrativa, aliada às trocas intersubjetivas - concretizadas na forma de comentários e questionamentos sobre a história dos colegas -, contribuem para que os autores se percebam como sujeitos de sua história, como autores e não folhas em branco, à espera da escrita de outrem. Um dos depoimentos explicita isto:

Vi através dos textos e da experiência do ateliê autobiográfico em si que, que narrar é reinventar. Eu reinventei minha história ao fazer descobertas, sobre mim, que estão contribuindo profundamente para o meu processo formativo. Uma dessas revelações é a percepção de que a minha história me fez uma mulher muito corajosa e determinada, desconstruindo aquela visão que sempre tive de ser uma pessoa medrosa e tímida (RS).

Sinteticamente, é possível afirmar, a partir desta experiência, que o processo vivido pelos participantes se configura como uma autopoiesis. Assim definido, porque a construção das narrativas autobiográficas permite um processo de reinvenção de si e das relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo (PINEAU E LE GRAND, 1996).

Outro aspecto apontado pelos participantes é auto-compreensão acerca da origem de alguns medos, atitudes, concepções, escolhas, ajudados pelas intervenções do grupo. O depoimento seguinte confirma isto:.

Foram muitas intervenções e estas serviram para que eu refletisse sobre a minha história de vida, a partir da história por mim contada. Para algumas das questões levantadas consegui respostas, para outras ainda não consegui visualizar possíveis respostas (ME).

Neste sentido, cada autor vai, aos poucos, em maior ou menor nível, avançando na tomada de consciência em relação a si mesmo, aos outros e aos contextos. Para isto é necessário que o formando ingresse num processo permanente de “atenção consciente”.

A percepção de constituir-se como ser singular/plural foi outro aspecto evidenciado durante o processo. Através da escuta das histórias dos outros é possível enxergar como a história de cada um reflete outras tantas histórias que são iguais e diferentes ao mesmo tempo, devido a nossa capacidade de imprimir singularidade a um eu que é feito também de uma dimensão social. Um dos participantes registra este aspecto da seguinte forma: “Fui surpreendida várias vezes no processo, percebendo como nossas histórias, por mais diferentes que sejam uma das outras trazem aspectos semelhantes em termos de fatos e situações” (SG).

Portanto, as trocas intersubjetivas, isto é, o trabalho coletivo que caracteriza o ateliê, acrescenta uma contribuição substancial à composição das narrativas. Através delas, cada autor, ao ouvir outras histórias, assim como as intervenções dos colegas, enriquece seu texto reativando outras recordações e integrando pontos de vista e possíveis respostas aos questionamentos suscitados pelos outros, acerca das suas experiências.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é compreensão, alcançada no final do trabalho, da relação que existe entre o que somos e as diversas temporalidades, passado, presente, futuro. Um dos depoimentos ilustra esta dimensão formadora proporcionada pelo ateliê: “acredito que o futuro se constitui de cada momento que vivemos no presente, mas essa parada para refletir sobre práticas e experiências passadas serviu também para que percebêssemos que o futuro está bem aí” (SG). Desse modo é a partir da articulação entre essas três temporalidades

que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos (JOSSO, 2004, p.61).

No que se refere aos desafios suscitados no decorrer do trabalho impõem-se a busca pela superação da heteronomia em detrimento da autonomia, isto é da hetero-formação em lugar da auto-formação. O desenvolvimento desta autonomia supunha que os participantes assumam-se como responsáveis pelo seu processo de formação, em todos os momentos; significava engajamento em todas as atividades propostas.

No entanto, frequentemente sentíamos a necessidade de reforçar ao grupo que algumas decisões deveriam ser tomadas por todos, e não exclusivamente pelas coordenadoras do trabalho. Além disso, a discussão e estudo dos textos foram tomados, por alguns, como algo menos importante, frente às demais atividades, embora a aquisição de conhecimentos teóricos acerca da abordagem autobiográfica tivesse sido apontada como o objetivo mais destacado pelo grupo.

Havia, em certa medida, um sentimento de obrigatoriedade perpassando alguns momentos do processo, entre eles os mais evidentes foram: o estudo de textos - quando foi sugerido que houvesse a cobrança de fichamentos ou resenhas - e a escrita dos textos narrativos. Uma das explicações pode estar relacionada ao fato de que o trabalho estava vinculado a uma disciplina de um programa de educação formal. Ou talvez porque o que somos como adultos resulta de uma longa história de hetero-formação em que os formandos ocupam, predominantemente, lugar secundário na definição daquilo que constituirá sua formação. Em outras palavras, trata-se de um modo de pensar e atuar vinculado à lógica da educação formal, e sua marca autoritária, em que a formação é pensada *para* e não *com* àqueles que devem ser os sujeitos dos processos formadores.

Outro elemento que se constituiu desafio foi a compreensão acerca do que cada um tomaria como sendo “experiência formadora”, pois de início as evocações diziam respeito a toda e qualquer lembrança que emergia. Foi preciso explicar várias vezes que experiência formadora diz respeito àquilo que contribuiu na constituição do que somos hoje, seja como pessoas, seja como profissionais. Portanto, daí resultou outro desafio, ou seja, o de tomar a formação como algo que abrange não só as experiências escolares, mas várias dimensões da vida. Parte dos textos narrativos finais apresentou esta

tendência que domina nosso pensamento, desde que a escola assumiu lugar proeminente na definição daquilo que significa “formação”. Por conseguinte, as experiências escolares ganham destaque no que é relatado como formador.

Um terceiro desafio, que perpassa toda tarefa de propor um projeto formativo que tenha o formando como sujeito do processo é o nível de implicação e o conseqüente engajamento que ele assume em tal processo. Isto se evidenciou não só no desenvolvimento das atividades propostas para o ateliê, como no resultado final, traduzido nos textos escritos. Ou seja, mesmo em um grupo pequeno, como neste caso, e em que houve uma preocupação permanente com a qualidade do acompanhamento, os níveis de reflexão a que cada um chegou foram variáveis. Isto é, enquanto parte dos textos apresentam uma riqueza de detalhes no relato das experiências, assim como reflexões aprofundadas sobre como estas se traduzem no saber-fazer, saber-ser e saber-pensar de seus autores; outros, em maior ou menor nível, circunscrevem-se à descrição das experiências.

Este aspecto evidencia, por sua vez, o nível de distanciamento e implicação a que cada um chegou no processo de auto-conhecimento. Por isto, não é demais destacar que este trabalho de investigação do eu requer algumas competências do investigador, isto é daquele que queira se embrenhar neste caminho da busca do conhecimento sobre si. São elas: a capacidade de auto-reflexão, que decorre de um distanciamento progressivo, capacidade de implicação, vinculada a uma responsabilização, e a capacidade de comunicação em contexto de trocas intersubjetivas (JOSSO, 2004, p.186).

Neste sentido, um dos fatores que pode dificultar que algumas pessoas possam avançar no “caminhar para si” é a resistência - diga-se legítima -, face ao medo de ficar frente a frente consigo mesmo. Um dos participantes explicitou esta dificuldade que emergiu, sobretudo, no momento da escrita: “Em alguns momentos encarava a atividade como algo desinteressante e cansativo (...). Hoje, percebo o desinteresse como resistência que desenvolvi para entrar em contato com o meu íntimo” (...). (SL). Embora, o medo possa ser superado, ele pode dificultar, de início, o processo de implicação, de distanciamento e por conseqüência do aprofundamento da reflexão. Isto se deve ao fato de que

a passagem à escrita e o trabalho sobre esta escrita amplificarão esta exteriorização/objetivação de si e essa tomada de distância frente a frente com um eu que se narra, dando-lhe impacto no

retorno mais forte graças à essa materialização (a narrativa torna-se um objeto exterior, uma espécie de frente a frente. (id, 2004, p.187).

Não é, portanto, um processo simples, uma vez que envolve uma carga de afetividade dimensionada por dores e delícias, e não acontece espontaneamente, sem um envolvimento, uma responsabilização daquele que decide ir busca de si. E, embora, tenha havido uma preocupação, da nossa parte, como coordenadoras do ateliê, em deixar claro, desde o início, a complexidade do processo no qual nos engajaríamos, só é possível conhecer a grandeza das implicações do processo quando se ingressa nele.

Em síntese, o ateliê (auto) biográfico, a partir da experiência ora analisada, mostrou-se um importante meio para acessar os objetivos centrais da investigação em pauta. No entanto, o desenvolvimento das atividades, se por um lado revelou as várias possibilidades formadoras do dispositivo, por outro suscitou alguns desafios. Entre eles desataco o que considero ser o principal deles, ou seja, a autonomização dos aprendentes em seus processos formativos. Vale destacar, no entanto, que por um lado, talvez sejam necessários alguns séculos para que avancemos na direção de que os formandos assumam as rédeas deste processo em suas mãos. Por outro, já temos uma significativa trajetória nesta busca e precisamos continuar trilhandoa, pois se o contexto atual se impõe contrário, em muitos aspectos que dizem respeito aos processos de humanização, ao mesmo tempo não consegue calar de todo o desejo de lutar contra aquilo que nos sujeita, que nos aprisiona, que nos oprime.

Vale destacar, ainda, que os desafios enumerados aqui não devem ser tomados como limitações àqueles que optam por trabalhar com o dispositivo do ateliê, no sentido estrito – ou com a abordagem autobiográfica, no sentido amplo. Isto porque a criatividade, a ousadia e o conhecimento amplo do pesquisador-formador devem ser pilares para a superação dos desafios e/ou obstáculos que se impõem em todo percurso de investigação.