

TATIANA SPÍNDOLA HOSSEIN

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O TEATRO DE SOMBRAS E LUZ-EU:
REFLEXÃO DA VIDA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS ESCRITAS DE SI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre,
2013.

TATIANA SPÍNDOLA HOSSEIN

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O TEATRO DE SOMBRAS E LUZ-EU:
REFLEXÃO DA VIDA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS ESCRITAS DE SI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

AGRADECIMENTOS

Aos Meus Amores.

“Ver é reto, olhar é sinuoso.
Ver é sintético, olhar é analítico.
Ver é imediato, olhar é mediado.
A lentidão é do olhar,
A rapidez é própria ao ver.
Ver e olhar se complementam,
Envolvem sensibilidade e atenção.
Aprender a pensar descobrir o olhar”.

Márcia Tiburi

“Um dos efeitos da tomada de consciência
É que cada um sente a necessidade de reescrever,
A partir desse momento de mudança,
Sua própria história”.

Jorge Larrosa

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, linha na qual atua minha ex-orientadora, Prof^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pesquisadora dentre outros temas, das Histórias de Vida e (Auto)Biografias da Formação Profissional Docente. O foco desta investigação está no recorte AFORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O TEATRO DE SOMBRAS E LUZ – EU: REFLEXÃO DA VIDA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS ESCRITAS DE SI. A problemática que me remete a este estudo é: de que maneira a apresentação do Teatro de Sombras e Luz: EU pode contribuir para a escrita reflexiva de si, por meio do memorial, na formação inicial de professores, no Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, de Porto Alegre/RS? A metodologia adotada foi da *Pesquisa-Formação* (JOSSO, 2004), enquanto a análise dos dados produzidos foi realizada a partir da tessitura da *Análise Compreensiva* (BERTAUX, 2010) e a *Heterobiografia* (DELORY-MOMBERGER, 2008). As pessoas-fonte deste estudo são alunas do Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, de Porto Alegre/RS e, o objetivo geral é verificar as possibilidades de intervenção do TEATRO DE SOMBRAS E LUZ – EU (TSLEU) para proporcionar a reflexão, na formação inicial de professores, por meio das Escritas de Si. Os resultados obtidos atenderam as expectativas desta pesquisa, mas, também mostraram novos caminhos para o campo da Formação Docente, a qual pode servir-se do TSLEU como instrumento articulador da reflexão, (auto)formação e das escritas de si, por meio do memorial de formação.

PALAVRAS-CHAVE

(Auto)Biografia; (Auto)Formação; Memoriais; Narrativas; Formação de Professores; Teatro de Sombras; Escritas de Si.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Person and Education from the Program of Graduate Studies, Faculty of Education, at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Inside this research line operates my former advisor, Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão researcher among other topics on Life Stories and (Auto) Biographies of Vocational Training Teacher. The clipping focused in this investigation is INITIAL TEACHER TRAINING AND THE THEATRE OF SHADOWS AND LIGHT - ME.: REFLECTION OF LIFE AND TEACHER'S TRAINING SINCE ITSELF WRITING. The issue that brings me to this study is: how the presentation of the Theatre of Shadows and Light: ME can contribute to the self-reflective writing, through teachers' memorials of teachers who are attending the Middle Postgraduate Course of the Magisterium at State College Eng. Ildo Meneghetti, Porto Alegre/RS. The methodology adopted was the Research Training (JOSSO, 2004), while the analysis of the data produced was made by Comprehensive Analysis (Bertaux, 2010) and Heterobiography (Delory-Momberger, 2008). The people source of this study are students of the Postgraduate Course of the Magisterium at State College Eng. Ildo Meneghetti, Porto Alegre/RS, and the overall goal was to verify the possibilities of intervention of THEATRE OF SHADOWS AND LIGHT - ME (TSLEU), to provide reflection in initial teacher training, through the writings about itself. The results met the expectations of this study, but also showed new directions for the field of Teacher Education, which can serve up the Theatre of Shadows and Light: ME as a means of articulating reflection, (self) training and written about oneself through memorial formation.

Key words

(Auto) Biography; (Self) Formation; Memorials; Narratives; Teacher Education; Theatre of Shadows; written to you.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: TRIPÉ ICONOGRÁFICO DAS ESCRITAS DE SI.....	34
Quadro 2: TELA CONCEITUAL REFERENCIAL.....	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: MOLDES DO TEATRO DE SOMBRAS E LUZ – EU.....	26
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das alunas.....	31
Gráfico 2: Níveis frequentados pelas alunas.....	31

LISTA DE SIGLAS

- AEC-RS – Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul.
- CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.
- CPMM – Curso Pós-Médio do Magistério.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- FACE – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia.
- FACED – Faculdade de Educação.
- FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania.
- FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo.
- GP – Grupo de Pesquisa.
- GRUPRODOCI – Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e Identidade.
- IES – Instituição de Ensino Superior.
- PPG – Programa de Pós-Graduação.
- PROUNI – Programa Universidade para Todos, do Governo Federal.
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
- TSLEU – Teatro de Sombras e Luz: EU.
- UFG/CAC – Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão.
- UFPeI – Universidade Federal de Pelotas/RS.
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS.
- UNEB – Universidade Estadual da Bahia.
- USP – Universidade de São Paulo/SP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Teatro de Sombras: uma arte milenar	20
1.2 Teatro de Sombras e Luz: EU	23
1.3 O Cenário: Curso do Magistério	26
1.4 Questões de pesquisa	28
1.5 Objetivo	29
1.6 Objetivos Específicos	29
1.7 As Personagens: Alunas do Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Eng ^o Ildo Meneghetti.....	29
2 TELA CONCEITUAL REFERENCIAL	33
3 MÉTODO	42
3.1 Pesquisa-Formação: elaboração de si a partir do outro.....	42
3.2 Participantes da Pesquisa.....	47
3.3 Procedimento para a Autorização da Pesquisa	48
3.4 Instrumento para a Coleta de Dados.....	48
3.5 Procedimentos para a Produção de Dados	50
4 ANÁLISE DOS DADOS	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A - Termo de Consentimento para Gravar em áudio e vídeo as atividades com os alunos(as) – (Livre e Esclarecido).....	88
APÊNDICE B – Termo de Autorização para a realização da pesquisa.	91

INTRODUÇÃO

“Há uma história ou muitas histórias entrecruzadas que, quase sempre silenciadas, Acompanham a construção solitária de um texto” (João Wanderley Geraldi).

A dissertação¹ que proponho está vinculada à linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, linha na qual atua minha ex-orientadora, Prof^a Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pesquisadora, dentre outros temas, das Histórias de Vida e (Auto)Biografias da Formação Profissional Docente. Esta linha² estuda a educação como um processo amplo implicado no desenvolvimento, formação e auto-formação da pessoa, destacando seus entrelaçamentos com a saúde, a espiritualidade, as histórias de vida. Acolhe estudos e pesquisas interdisciplinares que potencializam a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos biológicos, psicossociais, biográficos, culturais dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea. O recorte focado nesta investigação é **A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O TEATRO DE SOMBRAS E LUZ - EU: REFLEXÃO DA VIDA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS ESCRITAS DE SI.**

A problemática que me remete a este estudo é: de que maneira a apresentação do *Teatro de Sombras e Luz: EU* pode contribuir para a escrita reflexiva de si, por meio do memorial, na formação inicial de professores, no Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, de Porto Alegre/RS?

Além disso, minhas inquietações permeiam diferentes territórios da formação inicial de professores, a partir dos seguintes apontamentos:

- O que mobiliza a busca pela Formação Inicial de Professores, no CPMM?

¹ Aprovação do Comitê Científico do PPG/ FAGED/ PUCRS no ANEXO 1

² Informações disponíveis em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/facedppg/ppge> acesso em 20/11/2012.

- O TSLEU será capaz de “provocar” as alunas do CPMM na tomada de consciência e (re)invenção de si no processo de Formação Inicial de Professores?
- Que possibilidades as narrativas – orais e escritas - apresentam para mediar este processo de (re)invenção de si num contexto de Formação Inicial de Professores a partir do TSLEU?
- É possível para as alunas do CPMM, (re)inventar-se a partir da reflexão decorrente das narrativas de outros e da escrita reflexiva de si?
- O que o TSLEU propõe?
- O que o TSLEU produz no contexto da Formação Inicial de Professores?
- O que pode ser desenvolvido na Formação Inicial de Professores a partir do TSLEU?
- O que há em comum entre o TSLEU e a Formação Inicial de Professores?
- Que dimensões o TSLEU é capaz de provocar nas alunas em Formação Inicial de Professores?
- O TSLEU está vinculado com a Formação Inicial de Professores?
- Por que se torna importante a articulação TSLEU X Formação Inicial de Professores?

Penso que seja possível vislumbrar elementos que possam agregar valores à formação de professores enquanto a consciência de suas escolhas e decisões durante a vida e a formação inicial docente.

Desta maneira, no que se refere às Histórias de Vida, escolhi Marie-Christine Josso, com quem aprendi muito sobre a metodologia das histórias de vida em formação, a qual sustenta que

Caminhar para si apresenta-se como um projeto de vida, cuja atualização consciente se inicia com um projeto de conhecimento do que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos e do que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o mundo; conhecimento de si nas suas diferentes modalidades de ser-no-mundo e das suas projeções. Uma das dimensões da história de vida reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico das diferentes identidades que orientam as atividades do sujeito, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos visíveis

ou manifestos, como nos invisíveis ou não-explicáveis (JOSSO, 2004, p.163).

Para contribuir com este diálogo, busquei aproximações com os pressupostos que justificam a utilização das escritas de si, por meio dos Memoriais, na formação de professores, a partir dos estudos de Maria da Conceição Passeggi e Tatyana M.N.Barbosa, segundo as quais,

Os que acompanham as escritas de si na formação docente sabem que o impasse maior está no ato de escrever – bio-grafar-se. No modelo de co-investimento dialógico da mediação biográfica é importante que narrador e formador compreendam o sentido da relação dialética entre vida (Bio), o eu (Auto) e a escrita (Grafia) (PASSEGGI e BARBOSA, 2008, p.47).

Assim como, também busquei aproximações significativas com Marie Delory-Momberger (2006; 2008), com quem busquei inspirações para pensar atividades individuais e coletivas, a fim de proporcionar momentos de reflexão sobre a formação docente inicial, a partir dos princípios do *Atelier Biográfico*³, assim como, para ter um melhor entendimento sobre a *Heterobiografia*⁴.

Quanto a (Auto)Formação busquei aportes que possam propiciar uma possível reflexão-criação-(re)invenção das participantes da pesquisa, numa perspectiva que abarca a totalidade da pessoa enquanto docente, na tentativa da não-fragmentação identitária pessoal-profissional, valorizando a formação destas pessoas como autoras e atoras da própria história de vida e formação, com capacidade plena de (re)inventar-se, a partir das contribuições significativas de Josso (2004) e, também, a partir do aporte teórico de Juan M.Mosquera (1978), quando desprende um olhar interessante sobre *A Pessoa do Professor*.

Sobre as narrativas adentrei nos estudos de Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004), que defende a ideia de que

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real pelos contadores de histórias. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente

³ Atelier Biográfico é a criação artesanal de projetos individuais e coletivos a partir da mobilização do repertório de vida de cada um.

⁴ *Heterobiografia* “é o trabalho de escuta, leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pelo outro” (DELORY-MOIMBERGER, 2008, p.103).

julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico (ABRAHÃO, 2004, p.220).

As narrativas – orais e escritas – que resultaram das atividades compuseram o *corpus* de dados deste estudo, os quais foram analisados a partir das lentes atentas de Daniel Bertaux, o qual afirma que “o interesse das narrativas de vida, quando as coletamos nesta perspectiva, é que elas constituem um método que permite estudar a ação durante o seu curso” (BERTAUX, 2010, p.12).

Sobre a Formação de Professores escolhi Maurice Tardif (2008) e António Nóvoa(1992; 1999; 2000), para expandir o diálogo com os outros pressupostos, a fim de articulá-los e situá-los dentro da perspectiva pretendida com a realização deste estudo, que visa a *Formação Reflexiva do Professor* (ALARCÃO, 1996).

O interesse em pesquisar sobre a Formação Docente Inicial e o TSLEU, foi sendo ampliado no decorrer da minha formação e atuação profissional. Atuação esta que transcorreu de maneira formal enquanto Bolsista PIBIC/CNPq/FACED/PUCRS, no GRUPRODOCI (2007-2010), membro do Setor de Educação Popular da AEC-RS (2007-2008), estagiária curricular do Colégio La Salle Dores (2010) e, Analista de Projetos no TECNOSOCIAL/UNILASALLE, em Canoas/RS (2010-2011), assim como, de maneira informal, com a realização de palestras e oficinas para professores em formação inicial e continuada em diferentes momentos, eventos, localidades e instituições do país (2008-2012), o que proporcionou significações interessantes do ponto de vista da pesquisa que proponho.

Ao analisar os estudos sobre a Formação de Professores, no Brasil, verifico que a formação docente inicial passou por diferentes momentos históricos os quais influenciaram e interferiram na sua maneira de ser pensada e realizada. Atualmente esta formação é ancorada pela LDB 9394/96⁵, que privilegia a

⁵ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação docente no Ensino Superior, fazendo com que a formação de professores em nível de Ensino Médio seja, cada vez mais, desvalorizada e deixada de lado, devido os desafios emergentes da atualidade, os quais vêm valorizando a formação teórica em prol de uma prática mais eficiente e eficaz.

Quanto a (Auto)biografia, torna-se importante no processo de formação inicial do professor por possibilitar com que este entre em contato com “suas responsabilidades na aprendizagem em curso”, mas, também, porque “essa reflexão abre caminho ao esforço de flexibilidade...possibilitando por em ação a Atenção Interior, que permitirá ao educando ser sujeito e objeto da sua investigação” (JOSSO, 2010, p.67).

No que se refere a *Essas Coisas do Imaginário*, me permiti – timidamente – visitar os estudos de Lúcia Maria Vaz Peres (2009) e Valeska Fortes Oliveira (2009), Iduína M. B. Chaves (2008), entre outros, a fim de buscar compreensões pertinentes ao meu estudo, a partir do momento em que identifico o imaginário como mediador das relações e, que dá sentido à tessitura ou criação do destino das pessoas a partir das ideias-força⁶. Segundo Durand (1997, p.120) “a razão e a ciência apenas põem os homens em relação com as coisas, mas aquilo que liga os homens entre si é a representação, afetiva, porque vivida e que constitui o império das imagens”.

Meu envolvimento com os estudos sobre História de Vida de Professores, (Auto)Biografia e (Auto)Formação iniciou em janeiro de 2007, quando eu havia finalizado o 2º semestre do Curso de Pedagogia/ FAGED/PUCRS, com habilitação para as Séries Iniciais, re-optado para o novo currículo do Curso de

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). IN: LDBE 9.394 de 20/12/1996.

⁶ Termo utilizado pela Profª. Drª. Iduína Mont’Alverne Braun Chaves (UFF durante uma das Sessões Temáticas do V CIPA, em 17/10/2012, no Teatro do Prédio 40 da PUCRS, em parceria com Lúcia M. Vaz Peres (UFPEl) e Prof. Dr. Alberto Filipe (Universidade do Minho – Portugal).

Pedagogia 1-40K⁷, com habilitação para a Educação Infantil e Anos Iniciais, assim como, aceito o convite da Prof^a Me. Zuleica Almeida Rangel⁸ para ser Bolsista de Iniciação Científica CNPq, da Professora do Programa de Pós-Graduação e Graduação, na ocasião Diretora da FACED/PUCRS, Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que mais tarde vim saber ser a idealizadora e realizadora do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA⁹, em 2004, na PUCRS.

Pela re-opção realizada, foi preciso iniciar o curso novo a partir do primeiro semestre, podendo aproveitar algumas disciplinas já cursadas como disciplinas eletivas, o que não fiz, optando fazer as disciplinas optativas na Faculdade de Administração de Empresas – FACE/PUCRS, por proximidade e interesse com os temas da Gestão de Pessoas e Gestão de Projetos. Com isso, senti estar ganhando vida nova com o curso novo, o qual estaria ampliando minha inserção no mercado de trabalho, mas, também com a aproximação da pesquisa acadêmica, que estaria me aproximando das portas para a continuidade dos meus estudos acadêmicos, visto, eu ter ingressado na graduação via ENEM/PROUNI¹⁰, com bolsa integral. É interessante destacar que:

Um dos expoentes deste novo curso é a formação para a pesquisa, que se compõe, além dos eixos integradores, pelo meta-eixo transversal, tido como mais uma possibilidade pedagógica expoente

⁷ A FACED/PUCRS criou a Comissão Especial para estudar as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei Federal 9394/96 e Resolução CNE nº 1 de 15 de maio, as quais delinearam o perfil Curricular do Novo Curso de Graduação em Pedagogia, “nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006, assegurando a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9394/96” (ABRAHÃO, 2007, p.88).

⁸ Zuleica A. Rangel foi minha professora numa das disciplinas do 2º semestre do currículo antigo. Na ocasião ocupava o cargo de vice-diretora da FACED/PUCRS, com Maria Helena M.B.Abrahão.

⁹ Este Congresso é itinerante e, se realiza a cada dois anos. Em 2006 foi realizado o II CIPA pela UneB, na Cidade de Salvador/BA; em 2008 foi realizado o III CIPA pela UFRN, na Cidade de Natal/RN; em 2010 foi realizado o IV CIPA pela USP, na Cidade de São Paulo/SP e, em 2012, na sua V edição, foi realizado pela PUCRS, na Cidade de Porto Alegre/RS, entre os dias 16 e 19/10/2012, um retorno festivo pelos 10 Anos de sua existência, do qual faço parte da Comissão de Apoio e Coordenação de duas Sessões de Comunicação.

¹⁰ Ingressei na FACED/PUCRS em março de 2006 após ter realizado o ENEM em 2005 e, do qual tomei conhecimento por meio de um cartaz que estava disponibilizado no mural informativo do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, onde eu estava cursando o 1º semestre do Curso Pós-Médio do Magistério, em abril de 2005, no turno da tarde. Após três anos fui professora convidada do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, no PPG/FACED/UFRGS e, tive o prazer de conhecer a Prof^a. Júlia Jornada, aluna do curso e, Orientadora Educacional do noturno, do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, responsável pelo mural e, conseqüentemente, pelo cartaz que me aproximou do mundo acadêmico.

em todos os eixos integradores, capaz de fazer o elo de ligação entre as experiências anteriores de vida do estudante com as suas construções cognitivas durante o curso, resultando num possível recurso de reflexão a partir das narrativas emergentes ao longo do curso de formação docente. Esta prática chamada de biografia de formação, segundo Josso (2004), prevê a reflexão, a escrita e a (re)significação de si, do outro e com o todo (HOSSEIN, 2010, p.18).

Sendo assim, iniciei minha trajetória como Bolsista PIBIC/CNPq do Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na primeira pessoa - GRUPRODOCI – com o qual passei a aprender os diferentes conceitos que transitam pela vida e formação de professores a partir da perspectiva das Histórias de Vida e da (Auto)Biografia, apaixonando-me profundamente pela temática das Escritas de Si¹¹, as quais me possibilitaram abrir “janelas para o mundo”, assim como, vislumbrar uma formação docente diferenciada, a fim de dar conta dos desafios que já podem ser percebidos pelo/no século XXI, no que se refere à (Auto)Formação, e a importância de revelar os significados das escolhas e transformações pessoais durante o processo de formação profissional, neste caso, da formação docente.

Imersa no processo da Graduação e da Pesquisa Acadêmica, passei a articular os múltiplos conhecimentos que estavam sendo construídos e, ao mesmo tempo, buscava formas para sensibilizar os professores em formação – inicial e continuada¹² - a fim de ajudá-los a perceber-se realizados com suas escolhas, assim como, da sua implicação e responsabilidade pelas mesmas.

Foi quando, no 3º semestre do curso novo, fui aluna da disciplina ‘Ação Pedagógica no Desenvolvimento da Linguagem’, ministrada pelo Prof. Me. Messias Gonzales Freitas, que na segunda aula solicitou para que fizéssemos um auto-retrato¹³ utilizando recursos alternativos, a partir da história dos nossos nomes.

¹¹ Este termo foi cunhado por PINEAU, Gaston e, atualmente faz parte da lista de termos utilizados por pesquisadores das Histórias de Vida e (Auto)Biografias do mundo inteiro.

¹² Neste caso, refiro-me essencialmente às minhas colegas da Graduação e os alunos do Mestrado e Doutorado (FACED/PUCRS), os quais cursavam as disciplinas e seminários ministrados por minha orientadora, os quais assisti em todos os semestres, desde março de 2007 até hoje, porém, agora como aluna do Mestrado em Educação.

¹³ De acordo com FERNANDES, Francisco. Dicionário Brasileiro Globo. 30. Ed. São Paulo: GLOBO, 1993, p.153, *auto-retrato* é o retrato de um indivíduo, feito por ele mesmo. Segundo Maria Helena Menna

Para a realização da atividade, minha preocupação inicial foi com a escassez de recursos em determinadas realidades, em determinados contextos, então, me propus o desafio de fazer o meu auto-retrato com a reutilização de materiais, recortando alguns moldes, previamente escolhidos, para representar os fragmentos da minha história de vida, do nascimento à entrada na universidade, a partir de folders de papel duro, servindo-me de uma linguagem diferenciada, criando assim o Teatro de Sombras e Luz: EU, o qual foi apresentado por detrás de um lençol branco que estava sobreposto por um tecido de T.N.T., com recorte retangular no centro, a fim de formar a janela da apresentação dos moldes, com o auxílio de uma extensão de luz e uma lâmpada de 100W.

Com estes recursos, elaborei um roteiro com fragmentos da minha história de vida previamente selecionados – de acordo com os moldes - e, com a complementação de trechos musicais que fizeram parte da minha vida.

Passei três anos realizando a apresentação¹⁴ do Teatro de Sombras e Luz: EU, o qual foi tema do meu trabalho de conclusão de curso¹⁵, em que me foi possível relacionar a (Auto)Biografia como uma forma (auto)referente de dar significado para a própria história; a (Auto)Formação como ação geradora de “consequências importantes na relação sujeito-mundo, ampliando o olhar que este direciona tanto às suas próprias práticas quanto aos dispositivos que aciona para revelar-se e para desvelar o outro” (PINTO, 2006, p.14) e os Memoriais de Formação, como “escritas de si utilizadas como prática de (auto)formação” (SOUZA, 2010, p.218), não seguindo um modelo determinado, um único caminho, mas “diferentes pistas para ensinar e aprender” (FILHO, 2010, p.254) para dar conta das inquietações que foram se tramando neste intervalo de tempo significativo para constituir noções e

Barreto Abrahão e Maria Conceição Passeggi, o Teatro de Sombras e Luz: EU não se caracteriza por “auto-retrato” e, sim, como narrativa autobiográfica.

¹⁴ Escolas Públicas e Privadas de POA/RS; Universidades: PUCRS, UFG/CAC, UFSM, UFRGS, UFPel, UFSC, USP, UFRN, UNILASALLE; Projeto RONDON - Cacequi/RS (2009); Fundação de Assistência Social e Cidadania – PMPA/RS, entre outras instituições públicas e privadas no Brasil. É importante destacar que o público é majoritariamente docente, em formação inicial e continuada, mas, também, há um público mais reduzido, que fica aquém deste perfil, como foi o caso da apresentação na Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), para as mães de menores delinquentes, detentos da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

¹⁵ História de Vida e Formação Entre Sombras e Luz: O Memorial. Meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – FACED/PUCRS. Porto Alegre: 2010.

agregar elementos, a partir da problemática: “É possível contar a própria história de vida de maneira inspiradora e, ao mesmo tempo científica, com reconhecimento no meio acadêmico?”

Sendo assim, não foi difícil decidir continuar as investigações sobre as potencialidades sinalizadas pelo Teatro de Sombras e Luz: EU, tornando-o parte deste projeto, que tem por foco a Formação Inicial de Professores.

Porém, para ampliar o conhecimento sobre esta arte milenar do teatro de sombras, me vi desbravando os caminhos da história oriental e ocidental, por meio de referenciais singulares, os quais ainda são muito limitados devido às raras produções científicas sobre o assunto, o que dificultou, em partes, esta etapa do constructo.

1.1 Teatro de Sombras: uma arte milenar

O teatro de sombras¹⁶ é uma expressão artística popular no continente asiático, configurando-se de acordo com o contexto de cada região, consecutivamente, de acordo com cada cultura.

Na pré-história os homens já se impressionavam com a silhueta de suas sombras projetadas nas paredes das cavernas, mas, não temos como apontar uma data específica ou local onde surgiu esta técnica.

Nos museus da China e Índia há acervos que datam registros de antigas silhuetas de 2.500 e 3.000 anos atrás, referindo-se ao teatro de sombras como “Sombras Chinesas”, porém, não há nada que comprove ser a China o berço desta arte milenar, com possibilidades de ter surgido na Índia.

A reivindicação da primazia hindu é sustentada pela evidência de um teatro de sombras já na caverna de Sitabenga e pelo fato de que a influência cultural do teatro de sombras espalhou-se através do extremo oriente. É muito possível que ela tenha seguido o avanço do Budismo através da Ásia Central, ou da Indochina para a China. O Império Central Chinês, por outro lado, reivindica, numa de suas mais

¹⁶ Em set./out.2011 passei 30 dias com o Grupo de Pesquisa da Profª Drª. Maria Conceição Passeggi (UFRN), em Natal/RN e, lá obtive muitos elementos sobre o Teatro de Sombras, com sua doutoranda, na ocasião, Naide Solange Garcia Fonseca, que estava retornando de Portugal com muitas novidades sobre o tema, inclusive, sobre uma das maiores companhias do Brasil, oriunda de Porto Alegre/RS: Companhia Lumbrá.

belas e melancólicas lendas, que a conjuração dos espíritos sobre a tela de linho seja sua invenção particular (BERTHOLD, 2001, p.38).

De acordo com Figueiredo (2008, p.10-11):

... Antes de Cristo, indianos e chineses praticavam teatro de sombras em rituais religiosos, recitando poemas épicos com música e silhuetas feitas de couro com sustentação de varas de bambu, manipuladas atrás de uma tela iluminada com lamparina a óleo. O teatro de sombras chegou à Indonésia, especialmente, na Ilha de Java, há mais de mil anos, através das relações de comércio e religião com a Índia. Em seguida, começou a ser praticado também, na Malásia, Tailândia, Taiwan e Camboja. O teatro de sombras só veio assumir caráter não religioso no Século XIII, quando foi levado aos países islâmicos através dos Mongóis que invadiram a China. Parte deste povo, em decadência neste período, imigrou para a Síria, Afeganistão e Turquia. Foi em Bursa, cidade turca, que surgiu a forma mais popular do teatro de sombras no mundo árabe: o Teatro de Karagöz. Essa linguagem mais tarde foi difundida em países como a Grécia, Hungria e Áustria, onde também se popularizou. No Século XIX, em algumas regiões do continente africano, principalmente na África Mediterrânea, foram também encontrados registros da existência do teatro de sombras, chegando finalmente à Europa e às Américas.

O teatro de sombras chinês surge quando é remontada a dinastia de Han, com o imperador Wu-Ti (140-87 a.C.), de acordo com a lenda:

Conforme a história contada por Ssu ma Ch'ien, um homem chamado Shao Wong, do estado de T'si, veio diante do imperador Wu-Ti, em 121 a.C. para exibir sua habilidade em comunicar-se com os fantasmas e espíritos dos mortos. A consorte favorita do imperador Wang, havia acabado de morrer. Com o auxílio de sua arte, Shao Wong fez com que as imagens dos mortos e do deus dos lares aparecessem à noite. O imperador a viu de uma certa distância, atrás de uma cortina... O teatro de sombras, entretanto – o qual, de alguma forma, Shao Wong parece ter usado – permaneceu uma forma favorita do teatro chinês (BERTHOLD, 2001, p.55).

Sendo assim, o teatro de sombras passa a ser um importante gênero teatral no século X, quando se desenvolve a arte burguesa na China, inicialmente exibido na corte, com reservas para uma elite privilegiada e, posteriormente à toda população, ganhando mobilidade para adaptar-se de acordo com a cultura de cada província, 'chegando às ruas, com apresentações em pequenas tendas, com temas não mais religiosos, mas, com dramas históricos (epopéias) e farsas burlescas' (FIGUEIREDO, 2008, p.11-12).

Utilizavam peles de boi, de ovelha ou de burro, conforme a região. O couro era trabalhado até ficar uma pele bem fina, depois recortado e pintado com cores translúcidas e, enfim, as peças eram envernizadas com óleo vegetal para manter a rigidez e a durabilidade das peças, as quais eram ricas em detalhes, de acordo com estudos feitos por Camaño e Bianco (2003).

Têm-se informações de que o teatro de sombras existe há mais de 3 mil anos, resistindo ao tempo devido sua maleabilidade e adaptação à modernidade, chegando no ocidente por volta do final do Século XVIII e no início do Século XIX, na Europa.

Segundo Figueiredo (2008, p. 47), “no Brasil, o teatro de sombras é uma arte muito nova, ainda pouco conhecida se comparada com a popularidade de outras linguagens do teatro de animação”. Há conhecimento da trajetória de dois grupos que trabalham com esta linguagem do teatro de sombras no País – a Companhia Karagöz K e a Companhia Teatro Lumbra de Animação, ambas do sul do país.

O teatro de sombras chinês surge quando é remontada a dinastia de Han, com o imperador Wu-Ti (140-87 a.C.), de acordo com a lenda:

Conforme a história contada por Ssu ma Ch'ien, um homem chamado Shao Wong, do estado de T'si, veio diante do imperador Wu-Ti, em 121 a.C. para exibir sua habilidade em comunicar-se com os fantasmas e espíritos dos mortos. A consorte favorita do imperador Wang, havia acabado de morrer. Com o auxílio de sua arte, Shao Wong fez com que as imagens dos mortos e do deus dos lares aparecessem à noite. O imperador a viu de uma certa distância, atrás de uma cortina... O teatro de sombras, entretanto – o qual, de alguma forma, Shao Wong parece ter usado – permaneceu uma forma favorita do teatro chinês (BERTHOLD, 2001, p.55).

Sendo assim, o teatro de sombras passa a ser um importante gênero teatral no século X, quando se desenvolve a arte burguesa na China, inicialmente exibido na corte, com reservas para uma elite privilegiada e, posteriormente à toda população, ganhando mobilidade para adaptar-se de acordo com a cultura de cada província, ‘chegando às ruas, com apresentações em pequenas tendas, com temas não mais religiosos, mas, com dramas históricos (epopéias) e farsas burlescas’ (FIGUEIREDO, 2008, p.11-12).

Utilizavam peles de boi, de ovelha ou de burro, conforme a região. O couro era trabalhado até ficar uma pele bem fina, depois recortado e pintado com cores translúcidas e, enfim, as peças eram envernizadas com óleo vegetal para manter a rigidez e a durabilidade das peças, as quais eram ricas em detalhes, chegando a uma certa perfeição, de acordo com estudos feitos por Camaño e Bianco (2003).

Têm-se informações de que o teatro de sombras existe há mais de 3 mil anos, resistindo ao tempo devido sua maleabilidade e adaptação à modernidade, chegando no ocidente por volta do final do Século XVIII e início do Século XIX, na Europa.

Segundo Figueiredo (2008, p. 47), “no Brasil, o teatro de sombras é uma arte muito nova, ainda pouco conhecida se comparada com a popularidade de outras linguagens do teatro de animação”. Há conhecimento da trajetória de dois grupos que trabalham com esta linguagem do teatro de sombras no País – a Companhia Karagöz K¹⁷ e a Companhia Teatro Lumbra de Animação¹⁸, ambas do sul do país.

1.2 Teatro de Sombras e Luz: EU

Para aproximar o leitor, assim como, ampliar seu entendimento, disponibilizo o roteiro do Teatro de Sombras e Luz: EU:

Neste momento, vou apresentar para vocês: EU.
Quando eu nasci, todos diziam:
‘Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça é essa menina que vem e que passa...’¹⁹
Mas, o tempo passou, eu cresci e entrei para a escola:

¹⁷ Surgiu na cidade de Lages/SC, no início de 1980. O nome Karagöz significa o homem dos olhos negros (personagem principal do teatro de sombras turco), apalavra tem uma carga negativa. De acordo com a numerologia consultada, para que essa energia, contida na palavra, não influenciasse de forma negativa nos trabalhos do grupo, resolvem alterar o seu nome que passa a incluir a letra B no final, ficando assim Karagöz B. Mais tarde, também por questões numerológicas, descobrem que era um “cálculo errado cabalisticamente falando” e fazem mais uma alteração chegando enfim à Companhia Karagöz K (FIGUEIREDO, 2008, p.49).

¹⁸ A Companhia Teatro Lumbra foi fundada no ano 2000 pelo pesquisador, cenógrafo e ator-bonequeiro Alexandre Fávero, a partir de pesquisas e experimentos com o teatro de sombras. No mesmo ano desenvolveu um projeto que foi aprovado na Prefeitura de Porto Alegre e conseguiu uma verba para a realização de seu primeiro trabalho profissional: “Sacy Pererê – A Lenda da Meia-Noite” (FIGUEIREDO, 2008, p.62).

¹⁹ Trecho da música Garota de Ipanema, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. In: JOBIM, Tom. Tom Jobim Inédito. BMG, 1987.

‘Quem sabe ainda sou uma garotinha, pegando o ônibus da escola sozinha.²⁰’

Nessas idas e vindas, um dia, conheci alguém:

‘Não posso ficar mais nem um minuto sem você, sinto muito amor, mas, não pode ser...²¹’

Eu só pensava no:

‘Amor da minha vida daqui até a eternidade, nossos caminhos foram traçados na maternidade...²²’

Eu ainda estava no Ensino Médio e um dia cheguei na minha casa dizendo:

‘Mamãe eu acho que estou ligeiramente grávida. Mamãe não fique pálida. A coisa não é tão ruim. Lembre-se que um dia você já ficou assim..²³’

Meu pai ao escutar o que eu dizia para mamãe, não agüentou e me disse:

‘Te controla garota, teu problema é mental. Eu to muito quente, tu ta muito mal e se tu pular fora agora, não vai ser legal..²⁴’

Confesso que não foi nada fácil. Precisei parar, pensar, tentar colocar as ideias em ordem. Então, decidi encarar meu marido, nossos filhos, que hoje são cinco, e junto com eles:

‘Brincar no quintal pra renascer a criança, moleque levado, saci Pererê, que quer correr solto no mato, mas vive trancado dentro de você...²⁵’

Porém, chegou um tempo em minha vida, quando eu já estava com trinta anos, que eu parei para pensar sobre a minha própria vida, as minhas escolhas, a minha situação naquele momento e, como num encanto, algo na vida me disse:

‘Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer..²⁶’

(ENEM/ PROUNI) e, quando eu percebi eu já estava na FACED/ PUCRS. Nesta ocasião eu disse pra mim mesma:

‘Bate outra vez a esperança no meu coração, pois já vai terminando o verão, enfim...²⁷’

Desde então eu digo para a vida:

‘Oh! Leva eu, leva, leva, leva também o meu amor...²⁸’

Mas uma coisa é certa:

‘Eu sou feliz porque eu sonhei pra mim. Eu sou feliz porque eu olhei pra mim. Olhar pra mim não foi tão fácil assim. Olhei pra mim e me descobri assim..²⁹’ (com uma representação distorcida daquilo que realmente eu era).

Vejam: ‘Tudo, tudo pode acontecer...³⁰’

Mas o mais importante é ‘Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar a certeza de ser um eterno aprendiz..³¹’

²⁰ Trecho da música Malandragem, de Cazuza e Frejat. In: Cássia Eller 2, 1994.

²¹ Trecho da música Trem das Onze, de Adoniram Barbosa. In: Meus Momentos, 2004.

²² Trecho da música Exagerado, de Cazuza/Ezequiel Neves/Leoni. In: O tempo não pára. Universal Music Brasil, 1989.

²³ Trecho da música ligeiramente Grávida. In: O espírito da coisa. Top Tape, 1986.

²⁴ Trecho da música Te Controla Menina, de TNT. In: TNT Ao Vivo, 2004.

²⁵ Trecho da música Quintal, de Bia Bedran. In: Quintal, Niterói Discos, 1991.

²⁶ Trecho da música Pra Não Dizer Que Não Falei Em Flores, de Geraldo Vandré. In: Pérolas, 2000.

²⁷ Trecho da música As Rosas Não Falam, de Cartola. In: Cartola, 1976.

²⁸ Trecho da música Leva Eu. In: Millennium: Banda Eva, 2002.

²⁹ Trecho de música Eu Sou Feliz, de Padre Antônio Maria. In: Festa da Fé, 1999.

³⁰ Trecho da música Quando Gira o Mundo, de Fábio Júnior. In: Fábio Júnior Ao Vivo, BMG Brasil, 2003, Vol.2.

³¹ Trecho da música O que é, O que é, de Gonzaguinha. In: Série Identidade: Gonzaguinha, 2002.

Houve o tempo em que me chamavam de pequena. Depois veio a época da brincadeira. Nem brinquei direito, e virei namorada. Namorando inventei de brincar... Ah! Não deu outra: me tornei parideira. Eu disse: minha filha, 'te vira nos trinta'. E, entre tantos afazeres: escola, ônibus, filhos, casa e tudo mais. Hoje sou uma nova criatura no cenário das travessuras, mas uma coisa é muito importante lembrar: Sorriam Sempre!!! Esta é minha eterna mensagem do e-mail e do celular.

Agora, depois de contar um pouquinho de mim para vocês, eu não poderia deixar de repetir: 'Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar a certeza de ser um eterno aprendiz. (HOSSEIN, 2010, p.144-146).

A partir das apresentações do Teatro de Sombras e Luz³²: EU (TSLEU), e dos elementos discursivos produzidos nos diferentes contextos profissionais e, também de formação docente – inicial e continuada – aos quais fui adentrando, me foi possível estabelecer relações interessantes com os temas das histórias de vida, investigação-formação e formação profissional, no Trabalho de Conclusão de Curso, tornando-o uma “experiência formadora” (JOSSO, 2004, p.41), também para mim enquanto pesquisadora, desvelando algumas dimensões, as quais me fizeram gestar as inquietações que me acompanham ainda hoje.

Não foram, nem são raras as vezes que eu digo, durante e após as apresentações do TSLEU que “enquanto eu me conto o outro também se encontra” (HOSSEIN APUD ABRAHÃO, 2008, p.460), numa derivação das complexidades singulares e plurais que se mobilizam na atmosfera deste mundo circunstancial criado a partir do TSLEU, que em algumas ocasiões gerou/gera um ambiente propício para a (auto)biografia e (auto)formação, com a escrita de si por meio dos memoriais de formação, respeitando que “a vida é uma obra de arte e as escolhas são possíveis (TIMM, 2010, p.45).

Portanto, me foi e é possível, a partir do TSLEU, criar condições para fazer experiências propositais e “*a priori*”, numa investigação intencional, proporcionando condições para as vivências e valorizando as narrativas – orais e escritas - como espaço de investigação e, principalmente, de reflexão, no âmbito da (auto)formação, desdobrando-se na produção de sentido, construção de conhecimentos, construção identitária e potencialidade de intervenção, a

³² É interessante acrescentar, por conta de curiosidade, que a palavra “Sombras”, do título, está no plural devido a quantidade e variedade dos moldes, enquanto “Luz” está no singular, pelo fato de ser utilizado um único foco de luz para a reprodução das sombras.

crítico, que valoriza as experiências de vida, assim como, valoriza a realidade concreta, despertando uma nova forma de realização com a vida e com as próprias experiências pessoais, as quais não tem seu fim apenas nos conteúdos.

O Colégio teve seu encaminhamento de criação em 17 de julho de 1980, com habilitação para o ensino em nível de 1ª Grau, pois na época, havia apenas 4 na região, distantes umas das outras, além da expansão demográfica acelerada, sendo aprovado, em 3 de dezembro do mesmo ano, por meio do Parecer nº 204/81 do Conselho Estadual de Educação, criado pelo Decreto Estadual nº 29.918, nesta mesma data, sendo autorizado a iniciar suas atividades por meio do Ofício AG-823/21, em 13 de maio de 1981 (OF/GAB/SEC/Nº 1436-81).

Por meio do Processo nº 61531/81, da Unidade de Regimentos Escolares, da Secretaria da Educação Estadual, a Escola Estadual de 1º Grau Engº Ildo Meneghetti, recebe Parecer nº 124/82, favorável à aprovação do regimento da Escola Estadual de 2º Grau, com base curricular da habilitação de Auxiliar de Escritório, no processo de autorização de funcionamento, em 24 de março de 1982, e aprovação em plenária de 26/03/82.

Em 1993, a Comissão de Ensino de 2º Grau e Superior, por meio do Parecer nº 399/94, Processo da Secretaria da Educação nº 73403/19.00/93.3 e, do Processo nº 1.740/93 do Conselho Estadual da Educação, autoriza o funcionamento das habilitações de Magistério da 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau e de Auxiliar de Pré-Escolar na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Engº Ildo Meneghetti, com aprovação do regimento e das bases curriculares, em modalidade de Ensino Médio, que foi extinto em 2005, ficando apenas em nível Pós- Médio até hoje.

A Reforma 5.692/1971 previa a formação docente alicerçada nos paradigmas tecnicista e instrumental, porém, no início da década de 1990, o Curso do Magistério da rede pública estadual, nível médio, passou por uma reformulação curricular, com a re-integração das disciplinas de Filosofia e Sociologia, assim como, a inclusão dos Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, Arte e Educação Física.

As teorias críticas compreendiam a escola como um espaço de produção de conhecimentos, assim como, os indivíduos como agentes ativos nos movimentos de transformação social. Logo, a formação docente passou a revestir-se destes princípios.

A matriz curricular do Curso do Magistério foi novamente reestruturada, em 1995, ampliando a habilitação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Porém, em 1996, com a LDB 9.394, o Curso do Magistério passou a ser alvo de discussões, em âmbito nacional, que permanecem até hoje, visto o mesmo admitir a formação no Ensino Médio, mas, valorizar a formação de professores em nível superior, deixando intencionalizado para a formação inicial mínima dos professores os cursos de licenciatura, os quais passam a receber incentivos do governo para ampliar o acesso ao Ensino Superior, porém, reduzindo, a procura pelos Cursos do Magistério, assim como, limitando a absorção destes profissionais no mercado de trabalho na área para a qual foram formados.

A Resolução CEB nº 2, de 19/04/1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, possibilitando a continuidade do Curso do Magistério para a formação de professores.

1.4 Questões de pesquisa

- De que maneira a apresentação do *Teatro de Sombras e Luz: EU* pode contribuir para a escrita reflexiva de si, por meio do memorial, na formação inicial de professores, no Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Engº Ildo Meneghetti, de Porto Alegre/RS?
- Quais dimensões são mobilizadas como elemento de formação a partir da experiência com o TSLEU e as escritas de si?

1.5 Objetivo

- Investigar as possibilidades de intervenção do TSLEU para proporcionar a reflexão, na formação inicial de professores, por meio das escritas de si.

1.6 Objetivos Específicos

- Motivar os sujeitos desta pesquisa, em processo da formação docente inicial, às escritas de si;
- Examinar as possibilidades da prática da escrita de si como ferramenta para a (auto)formação;
- Constatar que os instrumentos que podem facilitar o processo das escritas de si na formação inicial de professores;
- Identificar as tomadas de decisão, no processo da formação docente inicial, ou seja, os *Momentos Charneira*³⁵;
- Constatar se a aprendizagem gerada na experiência prática do TSLEU é um elemento formativo significativo para os professores em processo da formação inicial;

Desta maneira, estabeleci meu percurso de estudo com foco na Formação Inicial de Professores e, nas potencialidades e/ou possibilidades do TSLEU.

1.7 As Personagens: Alunas do Curso Pós-Médio do Magistério, do Colégio Estadual Engº Ildo Meneghetti.

Esta foi uma escolha detalhada, porém, difícil!

³⁵ "Momentos ou acontecimentos charneiras são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas', poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida" (JOSSO, 2004, p.64, N.R.).

Passei grande parte do primeiro ano do curso do mestrado pensando em me inserir no campo da formação docente, na graduação, porém, ocorreram alterações significativas que passaram a não contribuir com esta possibilidade. A seguir, pensei em trabalhar com os professores da Educação Infantil do Colégio La Salle Dores de Porto Alegre/RS, devido à proximidade que tenho com aquele contexto; pensei também em retomar a ideia do Tecnosocial Unilasalle, da cidade de Canoas/RS, a fim de contemplar um novo campo de formação, o da Economia Solidária e as Tecnologias Sociais. Por fim, nenhuma destas possibilidades estava apreendendo minhas vontades em profundidade, com anseios significativos e mobilizadores.

Foi refletindo sobre o termo “responsabilidade social” que tive a ideia de retornar ao Colégio que me proporcionou o primeiro contato com a formação de professores, durante o CPMM, inclusive, para verificar as alterações ocorridas nos anos que se passaram até aqui, ou não.

Não posso negar a importância destes Curso em minha vida de formação inicial profissional para a docência, pois, ao longo de dois anos passei por todo tipo de vivência e experiência, tanto com meus professores, com minhas colegas, como com meus alunos, nas práticas semanais, gerando-me questionamentos saltitantes sobre a formação para a docência, a qual eu mesma estava me propondo naquele momento.

Tanto que, ao chegar à FACED/PUCRS não foram raras as vezes que transbordavam as minhas inquietações trazidas deste contexto da formação inicial no CPMM, que ocorria paralelamente ao primeiro ano da minha graduação.

Foram momentos de crítica, dúvidas, (des)acomodações e inquietações que costuraram os mais diferentes aprendizados que estes ricos anos, enquanto aluna do CPMM me proporcionaram, da mesma forma, meu curso na graduação.

Esta passagem pelo CPMM teve um peso considerável na minha escolha pelo Curso de Pedagogia na graduação, a fim de buscar outras racionalidades frente à formação de professores para a contemporaneidade.

Minha primeira atitude foi a de ligar para o Colégio, com o intuito de fazer do CPMM meu campo de pesquisa e, para minha felicidade, obtive o aceite para uma primeira conversação com a coordenação deste Curso, o que influenciou diretamente no meu envolvimento para que este estudo contemplasse a coleta de dados produzidos pelo campo, a partir do início das aulas, do CPMM, no segundo semestre de 2012.

Logo, alunas dos três níveis do CPMM foram participantes, ou seja, a parte fundamental para a realização do estudo que constituiu esta dissertação, e estavam divididas da seguinte maneira:

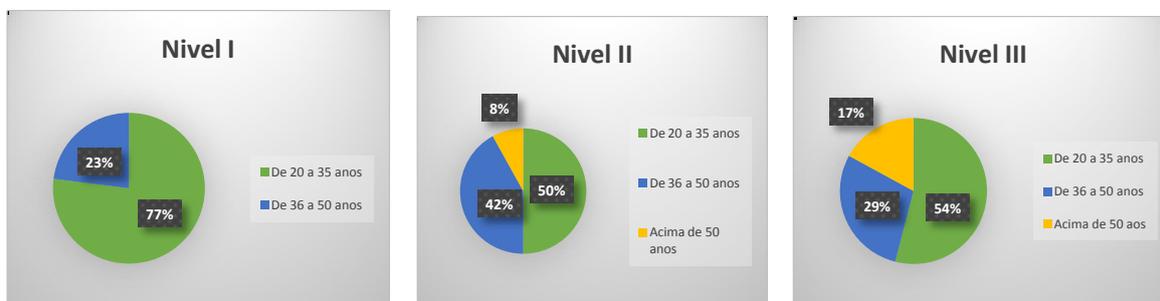
Gráfico 1: Quantidade de Alunas no Segundo Semestre de 2012.



Fonte: Dados extraídos do Termo de Consentimento – alunas, 2012.

Os níveis contavam com um bom número de alunas, o que possibilitou uma melhor aproximação com o grupo, cada qual com suas características predominantes, especialmente quanto a faixa etária, conforme observamos a seguir:

Gráfico 2: Faixa Etária Predominante por Nível



Fonte: Dados extraídos do Termo de Consentimento – alunas, 2012.

Do total de 40 alunas, dos três níveis, 12 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁶, das quais selecionei intencionalmente as 5 escritas de si mais significativas para compor o *corpus* de dados para este estudo.

Visto a narrativa ser um meio de ampliação da consciência em relação a vínculos e práticas sociais, possibilita uma maneira de (re)pensar estas relações, com possibilidades ainda de redirecionamentos da compreensão que se tem de mundo, pois segundo Alarcão (2001), a narrativa traz em seu bojo um processo interpretativo, que permite a releitura do vivenciado e experimentado, resultando em uma tecedura entre o que foi e o que está sendo, devido o fato de passar por um processo interpretativo em que o sujeito, ao mesmo tempo em que se lê, (re)significa e (re)interpreta sua própria história a partir da realidade narrada.

Sendo assim, as escritas de si tornam-se também importantes para possibilitar a reflexão sobre a reflexão (ALARCÃO, 2001) dos professores em processo da formação inicial, a fim de ampliar o processo da (auto)formação, o qual influencia (in)diretamente a prática profissional, numa concepção sócio-educativa do sujeito responsável³⁷ (SARTRE, 1977), que convoca um sujeito com liberdade para fazer-se a si mesmo, pois,

A autobiografia constitui uma forma de 'estratégia retórica', e qualquer pessoa que faça um relatório sobre si mesma, utilizando-se de qualquer meio, sabe que é necessário ser mais ou menos explícita. Ela é a primeira experiência que a maioria de nós teve como crucial distinção entre um texto e sua interpretação... pois a consciência que emerge quando se reconhece a distância entre o que aconteceu, como foi registrado e como poderia ter sido interpretado não é completamente uma questão de estar consciente da 'falsidade', mas das interpretações alternativas que se fazem possíveis (BRUNER, 1995, p.144).

Foi assim, com este intuito, que busquei incentivar nas alunas dos três níveis do CPMM, que participaram desta pesquisa, um processo consciente do ato de significação e invenção de si (BRUNER, 1995), trabalhando a partir da *cultura do eu*, mas também, fortalecendo os processos da (auto)formação na/para a docência.

³⁶ APÊNDICE A

³⁷ Aqui me refiro à responsabilidade de 'fazer-se a si'.

2 TELA CONCEITUAL REFERENCIAL

*“Esta aventura de conhecer a si mesmo, todo ser a vive.
É ela que dá sabor, sentido e luz à vida” (Charles Juliet).*

Visto os elementos apresentados no capítulo anterior, é possível situar o TSLEU dentro das Histórias de Vida e, das teorias que lhe constituem, não em caráter de cura, como na Psicanálise, nem em caráter de literatura, como na ficção, mas, sim, como um instrumento que pode contribuir para a produção de experiências e vivências significativas às pesquisas (auto)biográficas, servindo-se das diferentes linguagens da arte a fim de proporcionar um desvelamento da sensibilidade e da subjetividade, da mesma maneira que, contribui para o despertar e desenvolvimento da competência estética das múltiplas dimensões mobilizadas no processo instaurado, talvez, contribuindo para a vazão de um processo reflexivo durante a formação inicial de professores.

Desta forma, os pressupostos teóricos que inscrevem a formação a partir das histórias de vida situam-se entre a narrativa de si e a projeção da própria história de vida e formação, no caso desta pesquisa, utilizando o TSLEU com o propósito de verificar as possibilidades que possam emergir no sentido da mobilização das narrativas – orais e escritas – a partir das reflexões individuais e coletivas, num processo de (re)escrita, posteriormente, considerando que a narrativa é uma dimensão de auto-escuta em que narrar-se e dizer-se compõem uma meta-reflexão, produzindo conhecimentos e sentido.

É imprescindível considerar que a narrativa exige criatividade, além de oportunizar a transformação a partir do momento em que coloca o sujeito ‘em cena’, para pensar sua vida e projetar-se considerando os campos de força que se movimentam entre os seus limites e suas possibilidades.

As narrativas escritas foram identificadas pela elaboração do Memorial de Vida e Formação, que segundo Passeggi e Barbosa (2008, p.16), passa pelos seguintes processos:

- Escrita de si, que se alimenta das questões socioculturais, estéticas e autopoieticas³⁸;

³⁸ O termo *Autopoiésis* deriva da Biociência (MATURANA e VARELA, 2001), que busca no Grego os significados para *Autós* = próprio e *Poiésis* = fazer/produzir; logo, *Autopoiéticas* no sentido de produzir a si mesmo.

- Estudo das narrativas, como método e fonte de investigação;
- Dispositivo de formação;
- Procedimento de intervenção e acompanhamento.

Desta forma, estes elementos ajudaram a compor algumas modalidades da pesquisa (auto)biográfica realizada com propriedade singular, pois,

Quando as narrativas tomam este espaço de investigação, como objeto das possíveis observações, numa abordagem (auto)biográfica, é permissível estabelecer relações interessantes entre certas experiências da vida, tanto pessoal como profissional, demonstrando e denunciando, ao mesmo tempo, as potencialidades dessas dimensões para a reflexão sobre a formação, as quais podem ser enquadradas como “dimensões sensíveis da formação” (HOSSEIN, 2010, p.23).

Sendo assim, numa dialética possível, constato que,

Escrever para dar a ler é, pois, correr o risco de provocar um posicionamento dos leitores. Escrever, para que leituras cruzadas permitam um questionamento das dinâmicas da obra narrativa, é aceitar arriscar-se aos conflitos das interpretações. É por isso que a adoção de uma linguagem indefinida pode ser uma maneira de proteger. Mas, arriscar-se é apostar no efeito de clarificação para si destes múltiplos olhares e assumir a polissemia potencial das nossas experiências e vivências como uma riqueza e descoberta (JOSSO, 2004, p. 177).

Logo, as escritas de si constituem-se tanto por um produto, como por um processo, instaurados a partir do método (auto)biográfico, e alimentando-se da metodologia das histórias de vida, pois de acordo com Passeggi e Barbosa (2008, p.20), o “memorial é uma fonte das memórias da formação e da profissão e, sobretudo, uma escrita de busca e transformação de sentidos”. Com isto, forma-se um tripé iconográfico das escritas de si entre (auto)formação, (auto)biografia e as narrativas, pois segundo Josso (2004, p. 215),

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma, ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Quadro 1: TRIPÉ ICONOGRÁFICO DAS ESCRITAS DE SI.



FONTE: HOSSEIN, 2012.

O tripé iconográfico vem justamente mostrar como se dá a interação das narrativas – orais e escritas, no processo (auto)biográfico, no processo da (auto)formação em prol das escritas de si, as quais não são descoladas, de maneira alguma da cultura do eu, do outro e do contexto sócio histórico, que atravessam a construção identitária do sujeito que se escreve e inscreve, em tempo integral.

E, com isso observa-se que,

A narrativa emerge como ponto central para o desenvolvimento destas construções, pois esta narrativa, escrita ou oral, quando refletida denuncia essa tomada de consciência, a partir da rede de conhecimentos, das vivências e experiências que são empenhadas para os processos da busca de si. Uma história de vida abarca diferentes elementos conjunturais, desde os mais simples aos mais complexos, os quais viabilizam a compreensão das mais diferentes trajetórias, as quais se constituem de inúmeras escolhas feitas pelas pessoas, jamais desconectadas das influências que recebem do seu universo circundante, ou seja, dos seus contextos antropológicos, culturais e sociais, a partir da convivência com o outro, podendo ou não, solucionar os seus conflitos existenciais (HOSSEIN, 2010, p.28).

Sendo as narrativas um aporte teórico-metodológico importante, que denuncia uma determinada época sócio-histórica, demonstram as relações de si para si mesmo e, de si para com o outro (ABRAHÃO, 2004, p.8), abrindo portas e janelas pra a reflexão de si e do mundo de maneira dinâmica, com possibilidades de (re)construção da própria história de vida e formação, pois,

Contar a própria história requer certa permissão por parte de quem narra, a fim de escolher partes da sua história que deseja expor, assim como a ordenação das memórias, as quais não precisam seguir uma linearidade temporal, mas que se permitem tecer entre costuras transversalizadas e coligadas entre os mais diferentes episódios da vida privada com a vida social. É neste movimento que se dá a busca pelas singularidades e pluralidades das quais se configuram as pessoas na busca pelas próprias possibilidades, assim como do seu papel na vida social e cultural sem a necessidade de convencimento alheio, mas com margens ampliadas para questionamentos, reflexões e motivações que podem transcender tanto ao narrador quanto ao espectador. A (auto)biografia contextualizada nestas especificidades aqui apresentadas, imbrica as partes envolvidas, fazendo-as criar um certo reconhecimento entre si, ou seja, um intercâmbio múltiplo de significações, os quais dialogam e questionam, a fim da compreensão essencial para o desenvolvimento das potencialidades subjacentes (HOSSEIN, 2010, p.29).

Assim como Vangelista (2008, p.8), é possível afirmar que,

Quem trabalha com histórias de vida sabe como esse tipo de pesquisa baseia-se, de maneira especial, na narrativa (essa relação complexa que constrói um documento histórico único e irrepetível), e como esse tipo de pesquisa muda a vida pessoal e profissional. A vida dos outros entra na nossa própria vida, estimula reflexões, influências e abordagens e o rumo das pesquisas.

Catalisando, assim, as práticas de investigação das histórias de vida, as quais geram um intercâmbio entre pesquisador e pesquisado, a partir das novas formas e compreensões de ser-estar no mundo, especialmente, em se tratando do mundo da formação profissional que abriga as mais diferentes indagações quanto a sua pluralidade enquanto mediador da pessoa com o mundo do trabalho.

No que se refere à narrativa, Abrahão (2006, p.151), aponta sobre a seletividade da memória e, da intencionalidade com que o narrador seleciona as informações que lhe são pertinentes, podendo (re)significá-los em diferentes momentos das narrativas que sucedem ao longo da vida deste narrador.

Neste sentido,

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento-chave da pesquisa... As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004a, p.202-203).

Jovchelovitch e Bauer (2002) defendem a idéia de que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Delory-Momberger (2008, p.37), sustenta que

A narrativa apresenta-se como a linguagem do fato biográfico primordial, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, ou ainda, para retomar a terminologia de Paul Ricoeur (1983), como operador de tessitura da intriga, mediante da qual fazemos de nossa vida uma história. É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossa vida, que define posições e valores entre eles; é narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para a sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõem uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

Para Bertaux (2010, p.27),

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar a situação e até mesmo superá-la.

Sendo assim, a partir do momento em que tomamos a narrativa como elemento de pesquisa, precisamos percebê-la de outro modo, pois “o verbo contar (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa” (BERTAUX, 2010, p.47), sendo oral ou escrita, sofrendo ainda, uma série de mediações as quais só perceberemos se permanecermos em estado de atenção às múltiplas subjetividades emergentes.

São estas narrativas que me interessam a partir das escritas de si, por meio dos memoriais, os quais são fontes biográficas de pesquisa, que permitem analisar e “discutir as potencialidades educativas e (auto)formadoras” a partir da vivência e experiência com o TSLEU e, ainda contribuem significativamente com o meio acadêmico (PASSEGGI e BARBOSA, 2008, p.17), na perspectiva da “escrita de si, formação e acompanhamento”, a fim de dar sentido à própria vida.

Visto o memorial “designar um procedimento de formação autobiográfica” (PASSEGGI, 2008, p.37), contribui significativamente para com a reflexão sobre a reflexão dos sujeitos que se permitem adentrar neste processo de incursão nas suas próprias interioridades e submersões.

Com isso se inicia o processo investigativo a partir da (auto)biografia, que passa ser um “dispositivo de pesquisa, formação e intervenção social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.15), o qual vem contribuindo consideravelmente com o campo da educação em todo o mundo, como é possível perceber com as produções dos CIPA's, as quais cada vez mais se expandem, articulam e projetam.

De acordo com Souza (2006, p.62),

A arte de evocar, narrar e atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em suas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida, e segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser - mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou.

Conforme Josso (2004, p.134) “a tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio”, permitindo assim, a adoção da (auto)biografia como procedimento para a (auto)formação. Neste sentido,

O trabalho biográfico é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade e para evitar que sejamos perturbados pelos modos ou as prioridades estabelecidas por outros, encorajar uma presença refletida nas atividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e de trabalhar.

Sendo assim, a formação passa a se movimentar por entre esta maneira de ‘aprender a aprender’ a partir das escritas de si, a fim da busca e encontro com a totalidade da pessoa do professor, sem fragmentações e com sentido, conforme aponta Nóvoa (1995, p.25), ao dizer que, “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um

sentido no quadro das suas histórias de vida”. Logo, as instituições da formação de professores constituem este *Lócus*, a partir do qual se pode possibilitar inúmeras significações, assim como, dar sentido à formação pelo próprio sujeito.

Para Gadotti (2004, p.10-11),

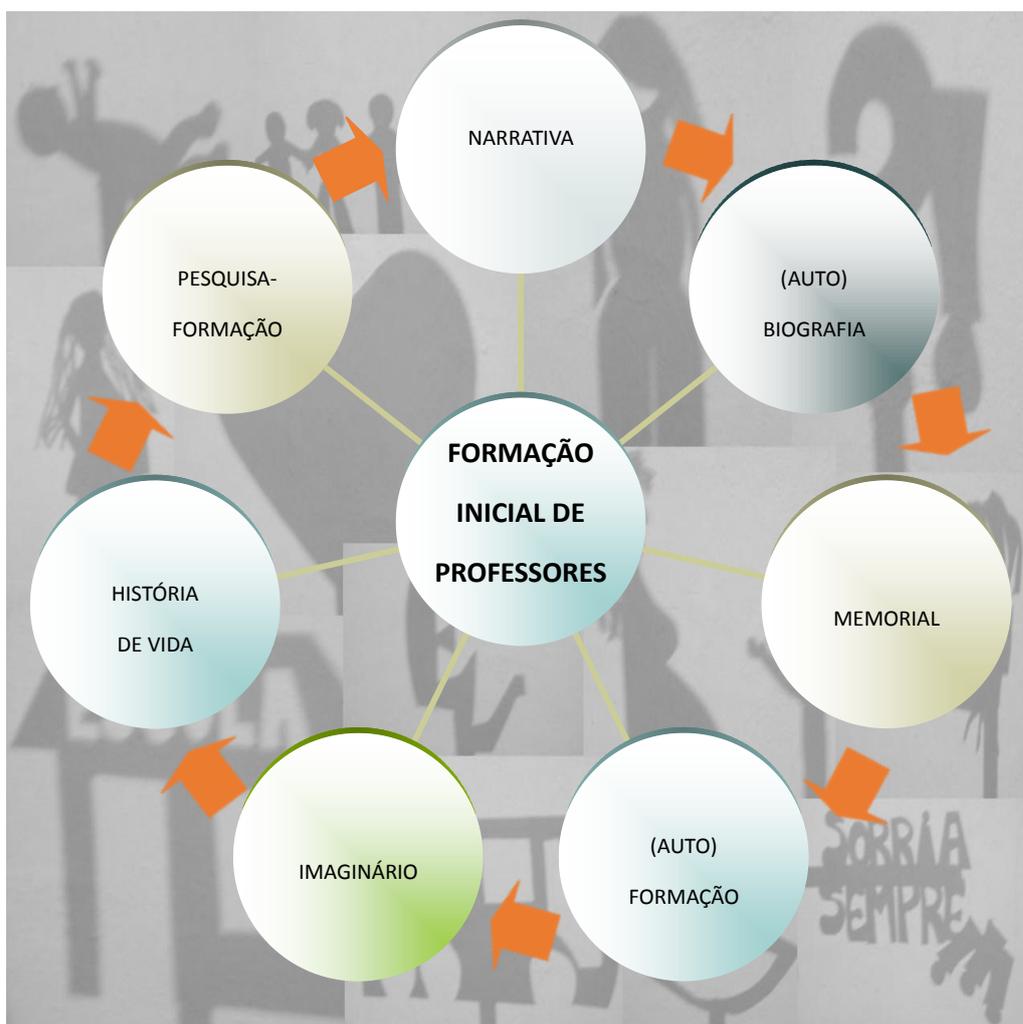
As narrativas autobiográficas estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação. O que aprendemos com nossos pais? Como aprendemos a ler, a escrever, com quem? Onde como adquirimos os valores que estão guiando nossas vidas? A obra de Paulo Freire ilustra bem este fato: está toda entrelaçada por relatos autobiográficos. Quando ele fala de educação, invariavelmente, fala de sua educação, da educação que teve e que estava tendo. Por isso eu podia falar da educação “em geral”. Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares.

Que tipo de professores as nossas instituições estão formando, quais as suas crenças, suas práticas de subjetivação, seus saberes, seus ideais profissionais, suas bases de conhecimento e suas competências (TARDIF, 2008, p.20).

Um dos esforços desta pesquisa, inclusive, é melhorar a formação inicial de professores a partir da instauração da prática (auto)biográfica como estimuladora e promotora da (auto)formação durante o processo da formação e, também, posteriormente, a fim de contribuir com o surgimento e aprimoramento de um professor reflexivo e consciente dos conhecimentos – seus e dos outros – com capacidade de projeções para a mudança e, principalmente, para tomadas de decisão.

Esta diversidade de elementos conceituais quando articulados, criam uma gama de possibilidades dimensionais, as quais, talvez, possam contribuir significativamente com o processo da formação inicial de professores, permitindo o fluxo e anti-fluxo de (re)significações quanto as escolhas pertinentes no processo (auto)formativo, como se verifica a seguir:

Quadro 2: TELA CONCEITUAL REFERENCIAL



Fonte: HOSSEIN, 2012.

São estes os elementos teóricos com os quais venho fazendo as amarrações pertinentes ao estudo proposto, a fim de realizar uma leitura mais aproximada da realidade das alunas em processo inicial da formação docente, assim como, de outras dimensões sobre o TSLEU, com o qual venho trabalhando para estimular diferentes reflexões acerca do universo docente.

Neste sentido, é importante considerar que “é a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor a possibilidade de construção das chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p.43).

De acordo com Tardif (1999, p.20), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar

provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”, e isto talvez, justifique a relevância em preparar o professor para lidar com a própria história de vida, mas, também, com a história de vida dos outros, quando diante da prática profissional. Desta maneira, o “aprendente desempenha um papel decisivo em sua formação” (JOSSO, 2010, p.51).

Entre estes aportes teóricos entra o imaginário a fim dar sentido ao passado, mas, também, da criação e projeção para o futuro, por meio de representações e (des/re)construções de tudo que define os sujeitos, valorizando sua subjetividade e sua impermanência. Neste sentido, a utopia quando toma consciência do não-lugar abre espaço para o impossível, sendo uma fonte criadora em que o estado de não-compromisso ajuda no afloramento das memórias. O imaginário é o lugar de ficção; tem função projetiva (dinâmica do agir – antecipa o futuro).

Com isso é possível perceber que “quem olha para fora sonha; quem olha para dentro desperta” (JUNG).

3 MÉTODO

3.1 Pesquisa-Formação: elaboração de si a partir do outro.

“A identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”
(ANTONIO CIAMPA).

Diante os desafios da elaboração deste estudo deparei-me com os conceitos de terceiros e a (des)acomodação necessária para a construção e incorporação novos referenciais. De acordo com Josso (2010, p.26),

(...) o projeto é uma antecipação de ações para as quais o sujeito estima reunir as condições de chegada, na hipótese mais otimista, e de partida, numa hipótese mais circunspecta. Em outras palavras, este sujeito está consciente de que o desenvolvimento do projeto, no caso o conhecimento, exigirá dele um conjunto de novas aprendizagens que implicarão transformações mais ou menos profundas, ao mesmo tempo em vários registros e no equilíbrio das atividades que fazem seu cotidiano. Na medida em que o projeto polariza as energias psíquicas e somáticas, ele constitui uma primeira transformação do sujeito introduzindo uma tensão para um porvir. Por essa mediação, ele se postula em formação e devera definir em qualquer etapa de seu desenvolvimento as aprendizagens que iniciará e integrará às suas práticas de conhecimento. O projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho. O caráter prospectivo de um projeto permite compreender os ajustes e as modificações que as exigências de contextos não deixarão de impor. Mas essa evolução não deverá ser imputada unicamente a uma exterioridade, por mais pesada que seja; ela é também imputável às transformações conscienciais provocadas por sua execução. A significação do projeto vir a ser de seu portador faz parte das incógnitas da formação e, mais, ele é uma das apostas dessa formação, uma vez que, por esse meio, o sujeito empreendeu a criação de valorizações, pelas escolhas que operará, assim como no sentido de si mesmo e para os outros.

Assim, diante do desafio de empreender sobre a própria formação me foi possível ampliar os horizontes cognitivos, tanto no campo teórico-metodológico, quanto no campo da própria vida, pois,

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para a sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser. O projeto de conhecimento assume então toda sua amplitude, não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si, de seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo (JOSSO, 2010, p.27).

Logo, me foi possível encontrar percorrendo diferentes vias para efetivar esta busca diante a pesquisa que aqui se constitui, embora tenha se iniciado anteriormente, ainda no momento da minha formação docente inicial, enquanto aluna do CPMM e, se instaurado durante minha graduação em Pedagogia, enquanto Bolsista de Iniciação Científica do GRUPRODOCI, o que ampliou meu quadro conceitual sobre a formação de professores num contexto (auto)biográfico. Diante destes aspectos que foram se delineando, me foi possível perceber que,

a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas. Todo ou parte desse conhecimento pode participar na elaboração de um saber coletivamente reconhecido se se chegar a um consenso quanto a seu valor para uma coletividade. (JOSSO, 2010, p.33).

Sendo assim, “a formação intelectual comprometida no e pelo processo de pesquisa não é uma recaída indireta no processo de conhecimento, ela é a condição necessária para o processo. Sem ela não poderia haver emergência de conhecimento” (JOSSO, 2010, p.33), e com este contexto, me é possível dar sentido a este *constructo* de prática e teorização, diante dos desafios que se impõem a cada pensamento que emerge neste processo de busca e formação destas alunas, mas também meu, enquanto formadora, não descolada das primeiras hipóteses, mas, atenta ao fato de que,

Por mais lúcido que seja o pesquisador sobre os considerandos de seu empreendimento, seu projeto baseia-se em uma ou várias intuições que é ou são justamente a resultante de um conjunto de raciocínios subliminares, cujo detalhe lhe escapa, mas que assim mesmo se apoiam em seu capital de conhecimentos e de observações (JOSSO, 2010, p.34).

É com esta bagagem que me habilito a partir em busca das possíveis respostas que podem emergir deste processo de pesquisa-formação, consciente as minhas escolhas teórico-metodológicas e práticas, pois “a consciência é alavanca da liberdade e da responsabilidade necessária ao devir humano individual e coletivo” (JOSSO, 2010, p.47), visto que trabalhei direta e indiretamente com a formação das alunas do CPMM, as quais me fizeram pensar, a partir das minhas próprias vivências e experiências mostrando que,

(...) deve-se redescobrir a confiança “em suas próprias orientações interiores não conscientes”, para que este ser humano cresça, se desenvolva segundo sua tendência para a realização de si. A formação é, pois, a capacidade de aprender experiências vividas vencendo essa dissociação, encontrar uma ordem e um sentido: embora eu ainda deteste ter que revisar minhas opiniões, abandonar minha maneira de perceber ou de conceituar, acabei por reconhecer, numa grande medida, e em um nível mais profundo, que esta difícil reorganização é o que se chama de aprender e que, por mais desagradável que seja, ela conduz sempre a uma percepção muito mais satisfatória, porque mais exata, da vida” (JOSSO, 2010, p.49).

Este é o propósito deste tipo de pesquisa-formação, que busca trabalhar com outras dimensões, que não aquelas dos conteúdos especificamente, mas daquelas que atravessam estes mesmos conteúdos na costura de novos referenciais para a vida da formação pessoal-profissional num movimento de libertação daqueles movimentos impensados, indesejados e involuntários, pois,

a capacidade criadora de Anthropos é a fonte dessa autonomização, ao passo que os possíveis do ser em vir a ser, sua liberdade de ser funda sua responsabilidade em seu vir a ser. Embora se trate do distanciamento em relação ao coletivo, na capacidade de cooperação com os outros ou da superação das submissões emocionais, afetivas, as tomadas de consciência de suas limitações dinamizam o processo de formação de uma pessoa na qual a dialética entre vida interior (consciente e inconsciente) e interações (escolhidas ou impostas) com seu ambiente humano natural serve de marco para a regulação dos conflitos ou tensões entre desenvolvimento individuado e conformação com as exigências socioculturais (JOSSO, 2010, p.50).

Nesse sentido, é impossível não observar “a formação como processo de mudança e a formação como projeto, produção de sua vida e de seu sentido” (JOSSO, 2010, p.51), pois as lentes que se passa a utilizar permitem a visualização de aspectos inerentes a esta formação.

Nesse exato momento, em que se instaura esta ‘troca de pele’, se dá o emprego das narrativas como recurso para produção de discursos significativos, mas, também, para a coleta de dados sobre estas possíveis significações no processo de formação docente inicial, “porque narrando o “como eles aprenderam o que sabem”, os narradores dizem o que sabem daquilo que aprenderam” (JOSSO, 2010, p.73).

Ao perceber os movimentos e destes percursos de aprendizagem, as pessoas participantes deste processo, passaram a entender e reconhecer que,

(...) a autoformação é essencialmente emergência de um movimento energético que parte da intimidade do ser, no centro de seu imaginário e de seu inconsciente para tentar, ao clarear da aurora, tomar forma – ou dissolver-se – pouco a pouco, tentativa única ou repetida em oferecer ao ser humano a oportunidade de estar consigo mesmo, com seu ser dinâmico em transformação (JOSSO, 2010, p.74).

Contudo, a (auto)formação só ocorre se observarmos alguns elementos essenciais, pois,

Além de seu tempo e espaço específico, a autoformação tem seus objetivos específicos: “compreender em profundidade a si, o mundo, a vida não somente de forma intelectual, mas de forma operacional, para ser capaz de organizar sua vida”. As motivações desencadeariam novos processos de aprendizagem: procurar novas experiências, compreendê-las, e para isso, reorganizar quadros de referência, elaborar novos, “criar uma nova dialética de vida”. Essa “dinâmica educativa autonomizante” deve “dar-se suas próprias normas educativas”, mas deverá “antes emancipar-se das normas institucionais” (JOSSO, 2010, p.75).

Para dar conta dos diferentes temas que fundamentam este estudo, me servi da pesquisa-formação, a qual pareceu ser mais apropriada para o tipo de intervenções que realizei com as alunas do CPMM, porque,

a pesquisa-formação se apresenta já de início como o prolongamento de uma tradição metodológica caracterizada por um conjunto de princípios praxiológicos e de aportes teóricos, relativos a uma prática de conhecimento metódico que ela já integrou para perfazer sua coerência e melhorar sua operacionalidade. Enquanto a pesquisa-ação pode ser considerada, por seus partidários, como a panaceia de uma metodologia de pesquisa alternativa à metodologia experimental e aos procedimentos de análise estrutural e quantitativa, a pesquisa-formação é aqui vista concebida como um procedimento essencialmente “provinciano”, no sentido de que ela é relativa ao contexto da Educação dos adultos a respeito da problemática da formação cujos contornos Freire, Rogers, Pineau e Dominicé circunscrevem. Como metodologia, ela se define em primeiro lugar como uma estratégia de conhecimento que abrange procedimentos de constituição de corpus de informações e procedimentos de análise (JOSSO, 2010, p.101).

Neste aspecto, este tipo de pesquisa proporcionou outras movimentações diante aprendizagem destes referenciais, visto que,

(...) a pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações; em outras palavras, a pesquisa-formação é uma

metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus. Vale a perspectiva aberta pela pesquisa-formação. É normal que uma tal pesquisa possa ser realizada por diversas vias, em diferentes contextos, individualmente ou em grupo com ou sem facilitador. Na situação que nos ocupa, esta pesquisa é proposta e negociada por pesquisadores-formadores (JOSSO, 2010, p.125).

Este estudo está inserido na abordagem da Pesquisa-Formação, com foco qualitativo.

O referencial teórico que subsidiou este estudo foi de acordo com a definição do universo pertinente à investigação a partir do problema investigativo (FOX, 1981).

Para esta investigação o campo de estudo escolhido foi o Curso do Magistério Pós-Médio, do Colégio Estadual Eng^o Ildo Meneghetti, com sede em Porto Alegre/RS. A opção justifica-se pela minha relação de parceria e implicação com este curso, com o qual obtive o primeiro contato com a formação docente, enquanto aluna, após exame seletivo para ingresso, em 2004.

Minha trajetória pessoal-profissional situa-se no contexto da investigação, pelo qual sempre tive interesse pela proposta, assim como, pelo foco investigativo instaurado nos processos de aprendizagem, desde o início da minha formação, provocando-me a pesquisar sobre elementos pertinentes e referentes à formação docente, norteadora leal às escolhas que vim realizando ao decorrer da construção desta pesquisa – de vida pessoal e profissional.

Ao optar pelo CPMM faço um recorte focando minha investigação a partir das histórias de vida das alunas deste curso, de diferentes níveis, exceto àquelas em estágio obrigatório, as quais comparecem no CPMM apenas para as reuniões de orientação, em horários diferenciados daqueles determinados para o meu estudo.

A investigação com as alunas agregou valor, não somente ao CPMM, em particular, no que se refere à valorização do Curso do Magistério, mas, principalmente, contribuindo para um exame de consciência das pesquisadas enquanto produtoras de si e das múltiplas possibilidades existenciais, incluída a docência.

3.2 Participantes da Pesquisa

A seleção das pessoas que teceram a trama desta pesquisa ocorreu de forma intencional, devido o curto espaço de tempo para a realização da atividade de campo. Participaram das atividades propostas por este estudo todas³⁹ as alunas do Curso Pós-Médio do Magistério, dos três níveis de formação, porém, por critério, selecionei as cinco escritas de si mais significativas, a fim de aprofundar, com mais propriedade de tempo, a análise das escritas de si produzidas ao longo da investigação.

Este grupo teve esta abrangência de pessoas e níveis devidos interesse e solicitação da Coordenação do Curso Pós-Médio do Magistério.

As alunas possuem um diferencial de turmas de anos anteriores, mantendo um número significativo de mulheres com idades entre 20 e 35 anos⁴⁰, casadas, mães e, com um espaço de tempo amplo entre a conclusão do Ensino Médio e a escolha pela formação docente.

Para a realização desta pesquisa, 12 alunas preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), após fazermos o *Pacto Biográfico* – oralmente - as pessoas participantes desta pesquisa tornaram-se conscientes das regras de funcionamento e da intenção (auto)formativa da realização deste estudo, tornando oficial a relação consigo e com o outro, no contexto da formação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.101).

Neste encontro, após os esclarecimentos deste estudo, por orientação da pesquisadora houve a escolha, por parte das alunas, de um codinome, a fim de manter o anonimato das pessoas-fontes, as quais seriam produtoras das escritas de si, dentre as quais seriam selecionadas posteriormente as mais significativas. A partir de então foi instaurado o exercício das escritas de si, dando início a sistematização dos dados da pesquisa e, como critério de escolha, foram selecionadas as cinco escritas de si mais significativas para este estudo, as quais foram acompanhadas durante todo o processo.

³⁹ Todas as alunas assistiram os encontros, por determinação da Coordenação do CPMM, porém, a participação e envolvimento de cada uma foi livre e espontânea.

⁴⁰ Gráfico 2: Faixa etária predominante por nível.

Das 40 alunas que se dividem entre os três níveis do CPMM, 100% são do gênero feminino. Situam-se na faixa etária entre 20 anos e acima de 50 anos.

As alunas que produziram as cinco escritas de si mais significativas para este estudo possuem as seguintes características:

- a) Situam-se na faixa etária entre 20 anos e acima de 50 anos;
- b) Todas são do gênero feminino e mães;
- c) 2 exercem outra atividade remunerada, fora da área da formação;
- d) Nenhuma participa de projetos, ONGs.

3.3 Procedimento para a Autorização da Pesquisa

Para a autorização da pesquisa, solicitei licença para a Coordenadora do Curso Pós-Médio do Magistério do Colégio estadual Eng^o Ildo Meneghetti, mediante apresentação do Projeto de Pesquisa, no sentido de garantir o acesso à Instituição e obter apoio da mesma (APÊNDICE B).

3.4 Instrumento para a Coleta de Dados

A produção de dados foi realizada durante 5 encontros, sendo que no **primeiro encontro**, após assistir ao TSLEU, ocorreu a abordagem teórica a partir da Tela Conceitual Referencial deste estudo. Após foi solicitado a todas as participantes que escolhessem um codinome, a fim de manter o anonimato e, logo após a escrita de uma autobiografia, de no máximo 2 páginas - a fim de situar a pesquisadora - a partir da provocação da história de si, assim como, para aproximá-las da reflexão de si para consigo, permitindo às escreventes o mínimo de interferência por parte da pesquisadora, assim como, a escolha pela melhor maneira de escrever de si o que lhe for mais conveniente. As alunas tiveram uma oficina sobre Teatro de Sombras, assim como, acesso à abordagem teórica das escritas de si, abrindo espaços para discussões sobre o tema. Como atividade de produção de dados, também foi solicitada uma escrita sobre o grupo reflexivo, ou seja, sobre os diálogos que emergiram durante todos os encontros, sem limite de páginas, assim como, foi solicitada a

apresentação do Teatro de Sombras de Vida e Formação destas alunas para o próximo encontro.

No **segundo encontro**, antes das alunas apresentarem o Teatro de Sombras de sua História de Vida; assistiram ao episódio do *Menino Maluquinho*⁴¹, com tema central sobre a autobiografia, abrindo espaço para as discussões e questionamentos sobre o tema - no grupo reflexivo - sobre o episódio e posteriormente sobre as apresentações. Posteriormente, escreveram uma avaliação sobre as apresentações do Teatro de Sombras sobre a Vida e Formação realizadas, sua e das colegas.

No **terceiro encontro** continuaram as apresentações.

No **quarto encontro** ocorreu a aproximação teórica especificamente sobre os Memoriais de Vida e Formação, e logo após, o trabalho reflexivo no grupo sobre os conhecimentos que foram construídos a partir dos encontros anteriores, com encaminhamento para a escrita de si por meio do Memorial de Vida e Formação, com o máximo de 30 páginas (texto), o qual foi entregue no próximo encontro.

O **quinto encontro** foi caracterizado pela avaliação final do grupo reflexivo, com a entrega das escritas de si, ou seja, com a entrega dos Memoriais de Vida e Formação.

Alguns dos encontros foram gravados em áudio e vídeo, a fim de gerar dados significativos para a pesquisa. As gravações dos grupos reflexivos foram transcritas, porém, com foco nas narrativas das 5 pessoas-fonte selecionadas no início da pesquisa, de acordo com as escritas de si mais significativas.

No decorrer do processo, conforme os dados foram sendo coletados, a pesquisadora teve a possibilidade de inserir novas atividades que lhe permitiu esclarecê-los ou complementá-los.

⁴¹ Seriado televisivo de autoria do cartunista Ziraldo. Um Menino Muito Maluquinho é uma biografia poética de um menino feliz e amado pelos pais. Os principais assuntos da infância são mostrados sob o ponto de vista de crianças de 5 e 10 anos. Cada episódio tem um tema diferente que leva à identificação do telespectador com o personagem e à reflexão sobre a realidade e os conflitos das diferentes idades. O episódio de título “O menino que tinha panela na cabeça” está disponível em: <http://tvbrasil.org.br/meninomalquinho/sobre> acesso em 26/11/2011 as 11h15min.

Os encontros foram conduzidos pela pesquisadora, em dias e horários agendados pela coordenação do Curso Pós-Médio do Magistério, com duração máxima de 5h por encontro. A sua realização ocorreu no Colégio Estadual Engº Ildo Meneghetti, em local⁴² não muito adequado para este tipo de atividade.

Após a realização de cada encontro fiz a leitura flutuante dos conteúdos das escritas de si, registrando aspectos que poderiam ser melhor explorados pelos escreventes.

3.5 Procedimentos para a Produção de Dados

Para minha pesquisa, tracei o seguinte percurso para produção de dados:

- a) Elaboração das atividades;
- b) Elaboração do Termo de Autorização da Instituição à realização da pesquisa;
- c) Elaboração e encaminhamento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Alunos;
- d) Apresentação do projeto de pesquisa.
- e) Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- f) Definição dos codinomes;
- g) Escolha intencional das cinco escritas de si mais significativas;
- h) Início das atividades de escritas de si;
- i) Transcrição literal das gravações de áudio e vídeo das 5 pessoas selecionadas;
- j) Leitura flutuante do conteúdo degravado;
- j) Definição das características apontadas em termos de dimensões de análise.

⁴² Foi disponibilizado o laboratório de ciências, o qual continha dois balcões paralelos, com pias, no centro da sala, o que dificultou um pouco as atividades reflexivas com o grupo, ficando impossível a formação de rodas de conversa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A escolha das escritas de si para o *constructo* do *corpus* da pesquisa foi intencional, cujos dados resultaram das narrativas – orais e escritas – das alunas do CPMM, as quais se caracterizam por fontes autobiográficas deste estudo.

Para este estudo me detive, inicialmente, na produção bibliográfica de Bertaux (2010) e Delory-Momberger (2008), com os quais dialoguei no sentido de dar sentido às minhas observações diante elementos emergidos dos dados coletados, mas, também, das minhas impressões pessoais e das contribuições de outros autores.

Para dar coerência a estas interfaces, sobrevoei a fonte da *Análise Compreensiva* (BERTAUX, 2010, p.18), a qual se constitui da imaginação e do rigor, com ênfase na imaginação pelo fato da formação de representações, em que “a perspectiva etnosociológica com ênfase nas narrativas de vida com função exploratória, ‘na qual as narrativas contribuem para abrir um campo; com função explicativa ou analítica da qual elas constituem a principal técnica de pesquisa e a função expressiva’”, pois a *Análise Compreensiva* visa compreender não somente um fato isolado, mas suas múltiplas significações dos fenômenos produzidos em torno do ato.

Logo, o cruzamento desta teoria com os elementos conceituais elaborados por Delory-Momberger, a partir da *Heterobiografia* agrega valor a análise dos dados produzidos por esta pesquisa, pois esta última

Analisa os vínculos atuais do indivíduo com o mundo social, assim como, sua injeção, cada vez maior, para encontrar em si mesmo os motivos e a força para se (a)firmar, agir e interagir no mundo do trabalho e na sociedade do conhecimento e da informação (2008, p.17).

Josso (2004) aborda constantemente a importância da compreensão do eu, não no sentido egocêntrico, mas no sentido amplo do envolvimento e desenvolvimento deste eu a partir do contexto sociocultural.

Assim, na perspectiva apresentada por Bertaux (2010, p.19), “toda narrativa contém numerosos indícios sobre as relações e processos sociais que se

procura identificar e compreender”, enquanto para Delory-Momberger (2008, p.22), numa perspectiva da dimensão sensível do ser, “a compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito do eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro. A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”.

Com este entendimento passei a dar forma aos estudos aqui propostos, entrecruzando os dados das pessoas-fontes selecionadas para este fim.

Das cinco escritas de si selecionadas, intencionalmente, cada pessoa-fonte fez a escolha de um codinome, o qual permeou este estudo a fim de manter o seu anonimato, mas, também, a fim de permitir uma melhor observação por parte da pesquisadora. Sendo assim, apresento cada uma destas pessoas-fonte:

✚ **Sabiá** – 48 anos, separada, mãe de 7 filhos, tendo a primeira gestação com 15 anos de idade, o que lhe afastou da escola a fim de adentrar no mercado do trabalho. Aos 40 anos de idade, após uma decepção amorosa, retomou os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde terminou o Ensino Fundamental em 2005, e concluiu o Ensino Médio em 2006. Seu sonho sempre foi o de ser professora, o que a fez procurar o CPMM no Colégio Eng^o Ildo Meneghetti, ingressar no curso e, logo em seguida desistir do mesmo. Foi na ocasião de buscar o histórico escolar na instituição, que decidi retornar ao curso. Hoje seu filho mais velho tem 34 anos e o mais novo 14 anos; tem 9 netos; sua mãe, com 91 anos, reside com Sabiá, que sente um pouco de medo de não conseguir concluir o curso.

✚ **Quero-Quero** – 51 anos, casada há 30 anos, mãe de um filho com 26 anos e de uma filha “do coração”, atualmente com 8 anos de idade; é proprietária de um restaurante, no qual trabalha com seu marido. Teve uma infância feliz, apesar de uma família numerosa e a ausência rotineira dos pais devido ao trabalho. Quero-Quero é a última filha entre 6 irmãos e, foi alfabetizada, por uma das irmãs, três anos mais velha, quando tinha 5 anos de idade. Mesmo entrando no mercado de trabalho muito cedo, nunca abriu mão dos estudos, concluindo o Ensino Médio aos 16 anos de idade. Seu sonho sempre foi o de ser professora.

Atualmente Quero-Quero está se preparando para a chegada do primeiro neto.

- ✚ **Colibri** – 23 anos, casada, primeira filha de pais adolescentes (16 e 18 anos) que não tiveram permissão da família para casar. Por este motivo sua mãe foi morar com Colibri na casa da bisavó materna e, após alguns meses passaram a residir em uma casa bem pequena com o pai de Colibri. Aos 3 anos ganhou a primeira irmã e, aos 6 anos a outra, época em que estava ingressando na escola na qual concluiu o Ensino Fundamental aos 15 anos. Ingressou no Ensino Médio aos 16 anos, onde conheceu seu marido e o filho dele e, aos 18 anos concluiu os estudos deste nível. Aos 19 anos adquiriu um terreno e, junto ao marido e filho dele, construiu a casa que passaram a residir um ano depois, mesma época em que começou a ‘trabalhar fora’, num estúdio fotográfico, no qual adquiriu o gosto por fotografar. Depois de algum tempo passou a fazer rapaduras com seu marido e, voltou-se para a realização do sonho de tornar-se professora.
- ✚ **Bem-te-vi** – 35 anos, mãe solteira de uma filha com 8 anos de idade; sempre residiu com os pais, ambos com 60 anos de idade, casados há 40 anos. Trabalha há mais de dez anos, já tendo passado por cinco demissões. Refere-se ao insucesso nos relacionamentos amorosos. Fala muito sobre a prioridade que dedica à filha, delegando para esta o fato de ter ingressado no Curso Pós-Médio do Magistério, pois segundo sua narrativa escrita, pela primeira vez terá uma profissão definida, profissão esta que foi escolhida pela filha. Considera ter perdido muito tempo em sua vida, mas agora está disposta a “se esforçar” para correr atrás deste tempo perdido;
- ✚ **Águia** – 31 anos, reside com sua mãe, tem um irmão casado e, diz que sua vida “sempre foi calma”. Engravidou aos 17 anos de idade, da menina que hoje está com 13 anos de idade, porém, quando esta tinha 4 meses de vida, rompeu o relacionamento com o pai da menina, o qual foi embora para Santa Catarina. Com o apoio da família concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Logo após ingressou no mundo do trabalho. Prestou vestibular para o Curso de Administração de Empresas, chegando a cursá-lo por um semestre. Não se encontrou no

Curso e desistiu. Resolveu fazer o Curso Pós-Médio do Magistério, mas, trancou por dois anos pelo fato de ter que priorizar o trabalho. Após este tempo foi demitida e, então, retornou para o CPMM. Seu sonho é fazer a Faculdade de Biologia.

Durante a produção dos dados para este estudo procurei, enquanto pesquisadora, considerar a liberdade de contar e de calar de cada pessoa-fonte, com a intenção de aperceber-me das aprendizagens ocorridas e dos conhecimentos agregados à formação profissional-pessoal, a fim de considerar, talvez, as múltiplas possibilidades de reinvenção de si a partir do SER professora, mãe, mulher, filha, entre outros.

Colocar a Formação Docente Inicial e o TSLEU num processo destes proporcionou um momento para a reflexão da vida e formação destas pessoas, não apenas a partir das escritas que fizeram de si, mas na integralidade do processo, quando queriam narrar-se o tempo todo, com pausas muito curtas de silêncio.

Observa-se claramente este aspecto na narrativa elaborada logo após a apresentação do TSLEU:

A palavra do dia é 'INOVAÇÃO PARA A MINHA VIDA'. Reconquistar o meu espaço, me redescobrir e a partir de hoje realizar e continuar indo atrás do meu sonho que é a realização profissional (ÁGUIA).

O teatro de sombras me mostrou que essa profissão de ser professora requer muito de criatividade e, sempre tem que saber lidar com o imprevisto (SABIÁ).

A experiência de hoje ao assistir o teatro de sombras me leva a refletir sobre a minha vida, minhas escolhas e opiniões (COLIBRI).

Eu gostei muito do teatro de sombras. Me senti uma mulher realizada e muito feliz por estar aqui, hoje, realizando o meu próprio sonho de ser professora (QUERO-QUERO).

Anos atrás eu só me dedicava para o meu serviço e para a minha filha, os estudos só agora que eu percebi como fizeram falta em minha vida, mas como nunca é tarde para estudar, vou seguir em frente (BEM-TE-VI).

Com isso já se tem uma pequena ideia do que o TSLEU é capaz de provocar nas pessoas a partir do momento em que as coloca em contato direto consigo mesmo, provocando de certa forma uma tomada de consciência sobre a

própria história e uma abertura no campo das perspectivas da (re)invenção de si.

Neste processo as narrativas apresentam inúmeras possibilidades, entre elas a da reflexão, da escuta, da (re)construção, da (re)significação, da aprendizagem, enfim, possibilidades infinitas que se elaboram e constituem a partir da escuta de si, porém, não descolada do contexto e do outro, os quais fundamentam estas (re)construções, dando-lhes sentidos e significados singulares, mas, também, plurais, como pode-se observar:

Nos encontros, conheci através do teatro de sombras novas histórias de vida, de outras colegas dos níveis dois e três e, percebi que embora sejamos pessoas diferentes, temos algo em comum... Todas nós desejamos uma vida melhor (ÁGUIA).

Tudo isso eu devo a minha filha, pois foi ela a responsável por eu ter me inscrito nesse curso, pois foi a pedido dela que eu ingressei no magistério; Ela queria muito que eu participasse mais de todas as atividades escolares, devido ter as mães das suas colegas que já trabalham em escola. Eu tenho certeza que ela irá se orgulhar muito de ter a mãe professora. Eu nunca me motivei a fazer parte desta profissão devido o salário dos professores, mas depois de tanta insistência por parte da minha filha e pelo meu enorme desejo de ter uma profissão definida, por causa da minha idade já estar avançando, decidi fazer o magistério. Confesso que estou amando! Estou muito confiante que realmente eu irei exercer finalmente a profissão que eu irei fazer com muito prazer, porque eu gosto de crianças, principalmente dos pequenos (BEM-TE-VI).

Não vou parar por aqui. Pretendo a cada dia que entrar em uma sala de aula, apaixonar ao menos uma criança com a profissão. Pois para mim tudo começou através do meu primeiro ano de aula com uma professora muito dedicada, que me fazia todos os dias chegar em casa e dar aulas para as minhas bonecas, inspirada nela (COLIBRI).

Eu escolhi ser professora para me conhecer, ensinar os alunos e mostrar que na vida temos o livre arbítrio, lado A e lado B e, cada um desses lados tem suas consequências (SABIÁ).

Por 22 anos realizei o sonho do meu marido, trabalhando com ele no nosso restaurante. Adquirimos muitos bens materiais e, é disso que vivemos. Hoje e agora, estou livre para realizar o meu sonho, que sempre foi ser professora. Para sonhar e plantar sonhos nunca é tarde (QUERO-QUERO).

É impossível contar-se sem contar também sobre o outro. Este outro que se constitui assim como este 'eu' que se faz, que se diz e se imagina em dimensões multifaciais, numa perspectiva em que o lúdico e o real se entrecruzam para dar novas formas, novos significados, novas possibilidades

para aquele 'eu' que se (re)faz e (re)cria a todo instante, diante as constantes metamorfoses vivenciais proporcionadas ao aprendiz da *Phenix* em que,

A imaginação deixa de ser entendida como mera reminiscência de sensações no interior de um sujeito privado do seu poder de crítica, para passar a ser a revelação do sentido das aparências e das atividades da vida quotidiana (MALRIEU, 1996, p.9).

Articular o TSLEU e a Formação Inicial de Professores vem demonstrando exatamente esta dimensão do 'caminhar para si' enquanto se caminha com o outro, ou, para o outro, pois é praticamente inviável ensinar alguém sem antes adentrar na sua casa, a casa do 'eu' essencial, o qual necessita sentir-se ajustado, preparado para receber as informações que compreendem a construção do conhecimento.

Neste sentido,

As narrativas de vida se mostram aqui particularmente eficaz, pois esta forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçaram para administrar essa situação, e até mesmo para superá-la (BERTAUX, 2010, p.27).

Logo, justifica-se a importância da utilização dos memoriais durante o processo da Formação de Professores, como um instrumento rico destes mecanismos e processos de identificação de si, do outro e da contextualidade, o que pode permitir um mapeamento dos percursos de vida pelo próprio sujeito:

Confesso que me emocionei de mais em lembrar tudo que vivi até hoje e, não poderia perder esta oportunidade de falar um pouco do que fiz até chegar nesse curso, apesar de ter sido poucas as minhas colegas que tiveram a coragem que eu tive de contar um pouco do que passei até os dias de hoje (ÁGUIA).

Neste sentido, Delory-Momberger (2008, p.22) "analisa o biográfico como uma categoria da experiência, que permite aos indivíduos integrar, estruturar, interpretar situações do vivido", propondo-se, talvez, a busca por novas formas de caminhar na própria vida, mas, também, na vida do outro, com o qual se estabelecem trocas essenciais o tempo todo, como se pode ver a partir das narrativas que seguem:

Ter conhecido a professora Tatiana foi maravilhoso, pois é o nosso maior exemplo de pessoa que fez o mesmo curso que eu estou fazendo. Foi excepcional conhecer esta mãe de cinco filhos que conseguiu entrar na faculdade, está fazendo mestrado e quer fazer doutorado, tudo com seu próprio esforço em conseguir esta oportunidade que o governo oferece e, que são muito poucos que valorizam e se interessam. Sei que todas as suas conquistas foram realizadas por seus méritos, mesmo com tantos problemas que enfrentou para educar tantos filhos, e devem ser muito orgulhosos da mãe que possuem. É nisso que quero chegar! Quero que minha filha se espelhe em mim e, eu seja o melhor exemplo para que ela possa se orgulhar de mim também (ÁGUIA).

Não tenho como agradecer por tudo que minha mãe sempre fez e faz em minha vida. Hoje que sou mãe eu sei o significado desta palavra, pois graças a minha mãe me apoiando, agora posso realizar meu sonho de concluir o magistério (BEM-TE-VI).

Vi que dentro de mim existem dez crianças e, que tudo que eu queria fazer era proibido. Hoje eu sei que dar limite é dar amor (SABIÁ).

Desde menina tenho o sonho de ser professora. Desde pequena eu chegava da escola e colocava as bonecas como se fossem minhas alunas e, passava para elas o que eu tinha aprendido naquele dia. Com o passar dos anos fui crescendo e meus interesses foram mudando... Eu só queria beijar. Depois de ficar um certo tempo longe da escola resolvi retomar meu sonho, entrando no magistério. Agora estou cheia de dúvidas, mas espero que valha a pena todo o esforço (COLIBRI).

Neste mês de setembro completamos 30 anos de casados. Meu marido me apoia em tudo. Somos muito felizes e, agora mais ainda, logo seremos avós (QUERO-QUERO).

Analisando estas narrativas, compreende-se que,

Para o autobiógrafo, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e de suas partes. Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa para si mesmo, o curso de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.59).

Com isso percebem-se também as múltiplas dimensões do ser humano que emergem por meio da própria vida narrada e refletida, capaz de produzir nova realidade, neste caso específico, no processo da Formação Inicial de Professores, provocando-os a, talvez, constituir-se não como mais um profissional, mas, como o profissional, capaz da ampla consciência de si, do outro e do todo.

É neste sentido que percebo o quanto o TSLEU pode agregar valor à Formação de Professores, não somente inicial, mas, também à Formação Continuada, pois provoca mobilizações existenciais do sujeito que o assiste,

facilitando de certa maneira o pensar sobre si, mas, essencialmente, a escrita reflexiva de si, por meio do memorial de formação, já apreciado por muitas instituições que proporcionam a Formação de Professores em nosso país, e também no mundo.

Ao ler algumas narrativas, reflito essencialmente sobre as dimensões mobilizadas como elemento de formação a partir da experiência com o TSLEU e as escritas de si, as quais revelam possibilidades inusitadas para a formação daqueles que se narram, mas também, para minha própria formação enquanto pesquisadora. Dimensões estas, que estabelecem as amarras que firmam as construções dos conhecimentos que se edificam a cada momento, como se percebe a seguir:

Voltei para o curso do magistério agora para concluir e fazer uma nova história para a minha vida. Estou pensando, assim que concluir, fazer a faculdade de biologia, pois desde minha adolescência era a matéria que eu mais gostava. Esta sou eu... Um pouquinho... Indo atrás de seus próprios sonhos (ÁGUIA).

Meu maior projeto agora é me dedicar, e muito, para esse curso de magistério, que eu sei que é muito puxado e, não priorizar mais meus relacionamentos, pois hoje em dia está cada vez mais difícil escolher uma pessoa pra conviver dentro de nossa casa, ainda mais pra quem tem filha mulher em fase de crescimento (BEM-TE-VI).

Estou verdadeiramente apaixonada e, a cada dia mais entusiasmada em fazer a diferença nesta profissão tão importante para todos os seres humanos. Sem o professor e o conhecimento que é por ele passado, será que existiriam profissionais tão bem qualificados? (COLIBRI).

São estas dimensões que fazem a diferença na vida de formação – pessoal e profissional – das pessoas que param por alguns instantes para olhar para si, pois é praticamente inviável olhar para o outro, reconhecer este outro, se antes não conhecer a si mesmo, pois somos encharcados por este outro com quem convivemos, mesmo que não o saibamos e, é neste instante que se clarifica a importância da intervenção do TSLEU, na Formação de Professores, a fim de proporcionar a reflexão por meio das escritas de si.

Delory-Momberger (2008, p.36) já dizia que “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” e, que nós “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (2008, p.37), assim, temos em nossas mãos um mundo de

possibilidades no campo da formação profissional, mas essencialmente, na formação de si.

De acordo com Mosquera (1978, p.54), “é necessário que o professor conheça-se a si mesmo, nas possibilidades do seu ser e na defrontação do seu não-ser”, não apenas para verificar a sua condição existencial, mas, essencialmente para projetar-se como pessoa na tridimensionalidade existencial, na qual o todo da pessoa é contemplado também com a sua formação profissional.

Para este autor, “onde existe significado, existe convicção e crescimento pessoal. Já onde falta o significado, a insegurança torna-se uma característica fundamental e o ser humano se dilui na sua essencialidade” (MOSQUERA, 1978, p.61), e isso é facilmente analisado nas narrativas que, de certa forma, carregam-se destes significados, os quais são capazes de dar sentido a própria vida a partir das percepções que estas pessoas têm do mundo e das construções que obtém a partir destas experiências de si com o mundo.

Observe a narrativa a seguir:

Descobri que mesmo sem dinheiro algum podemos ter ideias maravilhosas, com materiais recicláveis, se soubermos aproveitar tudo o que a natureza nos oferece pode ser uma excelente opção para contribuir para o ensinamento com os nossos alunos (ÁGUIA).

Quando se lê a narrativa de Águia, observa-se a existência deste significado, que deixa de apegar-se à materialidade das coisas como coisas em si e, passa a dar sentido ao que a própria coisa produz indiferentemente da sua materialidade, mas em prol do sentido que tem para si mesma e, posteriormente ou paralelamente, possa ter para o outro. Sobre isso,

Cremos que chegou o momento de pensar a pessoa no seu significado, isto é, na forma dos seus ideais, esperanças, deveres e tarefas, procurando, em última análise, transcender a si mesmos achando o seu próprio ser numa educação pessoal que consiste, não em moldar-se, mas em despertar para a vida como pessoa plena (MOSQUERA, 1978, p.67).

É neste instante que a Formação de Professores torna-se mediadora na busca do eu real deste profissional, o que pode, talvez, ser facilitado pela apresentação do TSLEU, o qual tem demonstrado ao longo dos anos a

capacidade de despertar no outro o olhar para si, como foi relatado por diferentes participantes dos encontros desta pesquisa, mas também, como se pode ler na narrativa que segue:

No decorrer dos encontros que tivemos aprendemos muitas coisas com a Tatiana. Conhecemos a história de vida dela, que assim como a nossa, teve altos e baixos. Percebemos que existe algo semelhante com a nossa história, sempre buscando algo melhor para nós e para quem nos cerca. Foi isso que o teatro de sombras dela me mostrou (ÁGUIA).

Neste sentido, “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituir-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.57), potencializando a feitura de uma consciência de si mesmo, mas também, do todo, compreendendo ainda que há uma abrangência multipotencial em tudo que nos cerca, como se pode observar:

Nas fotos que Tatiana mostrou da sua vida percebi as diversas oportunidades que teve e vem tendo nesse decorrer e, quando contamos nossa história com o teatro de sombras, contamos um pouco da nossa história e fizemos uma troca com ela (ÁGUIA).

A partir da apresentação do TSLEU fiz uma apresentação em power point com fotografias, em ordem cronológica, sobre minha própria vida, para dizer das diferentes maneiras que há de se contar a própria história de vida. Estes recursos são capazes de mobilizar diferentes dimensões do ser humano, inclusive, das diferentes percepções e olhares que se pode ter sobre uma mesma história.

Para Delory-Momberger (2008, p.38-39),

Cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional. Se as determinações sociais, econômicas e profissionais não esgotam as construções biográficas individuais, elas as inscrevem, entretanto, nos sistemas de representações e linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento.

Dialogando com as coisas do imaginário, tive reforçado um conceito de Durand, quando diz que,

Nenhuma situação social ou função, mesmo o mais excluído, está reduzido à inércia imaginária (1996, p.174).

Logo, todas as pessoas tem condições de (re)inventar-se a qualquer momento, inclusive, ou, principalmente, durante o processo da Formação Docente.

Com isso, vou elaborando as minhas hipóteses a partir dos estudos e dados desta pesquisa e, as elaborações surgem a partir dos elementos recorrentes, das características estruturais ou das lógicas de ação desenvolvidas para resolver os desafios (BERTAUX, 2010, p.42).

Ao trabalhar com a Formação de Professores a partir do TSLEU, não se dá apenas a preparação do professor para lidar com a própria história de vida, mas, também com a história de vida do outro, sendo esta, talvez, uma inovação nas práticas da Formação de Professores, capaz de desenvolver a socialização, produzindo novas perspectivas e projetos de vida e desenvolvendo novos modos de ser-estar no mundo pessoal-profissional, considerando, ainda, o seu preparo para lidar com a diversidade socioeconômica e cultural, como se observa no relato a seguir:

Eu desejo concluir o curso de magistério que é o meu sonho trabalhar com crianças e, seguir essa profissão. Sei que não é tão valorizada, mas sei que devemos fazer essa diferença. Vou realizar o meu sonho e depois fazer a graduação e lecionar como professora de Biologia; Aos poucos chegarei aonde desejo (ÁGUIA).

A utilização do TSLEU como prática na Formação de Professores revelou o potencial de 'dar voz' aos professores inseridos neste processo, permitindo-os vincular as suas próprias práticas com a vida e a formação, além de possibilitar diferentes visões sobre um mesmo fato.

Neste sentido, avanço na produção do meu próprio conhecimento enquanto pesquisadora, enquanto 'costureira' dos recortes epistemológicos que propus para a análise dos dados pertinentes a este estudo, mas, também, como delimitadora do campo que venho pesquisando.

A construção destes conhecimentos vem produzindo resultados interessantes a partir do momento em que transcende a disciplina propriamente dita e, passa a

valorizar dimensões como a ludicidade, o desejo, a criatividade, a ficção e o imaginário, que por hora parece ser próximo e simples para trabalhar a partir da história do outro, porém, requer certa percepção e tato para, muitas vezes, desbloqueá-los.

Para acompanhar este processo também é necessário para o pesquisador desenvolver em si mesmo a sensibilidade quanto aos elementos dimensionais anteriormente citados, pois muitas vezes, para obter resultados com as escritas de si percebe-se a necessidade de se estimular os autobiógrafos. É exatamente neste ponto que o TSLEU intervém, propondo construir novas alternativas para olhar para si, para a elaboração de reflexões e da construção de conhecimentos, para o desenvolvimento pessoal e profissional, mas, também, para valorizar o trabalho coletivo e a formação de parcerias a partir da incorporação de um novo instrumento, o qual permite a abertura ao novo, ao diálogo e à diversidade a partir das atividades de inserção, podendo desencadear as escritas de si durante o processo da formação.

No recorte da narrativa abaixo é possível perceber o 'olhar sensível' que desperta consciencialmente na pessoa que se narra ao narrar o outro:

Gostaria de compartilhar minha experiência que foi única e mágica do teatro de sombras, pois nunca imaginei que contar a nossa vida através de representações de figuras poderia mudar tanto a vida de uma pessoa, como foi a da nossa professora Tatiana, que foi impressionante até onde ela está levando essa ideia fabulosa, que ela teve o primeiro contato, aqui no nosso curso de magistério, de narrar a nossa própria história através do teatro de sombras e, por todos os lugares que ela conheceu contando a própria história (ÁGUIA).

Enquanto Águia compartilha sua própria experiência sobre a apresentação do seu TSLEU, percebem-se na própria formação as suas necessidades na contemporaneidade, com carências na elaboração do cuidado da pessoa, da sua socialização, respingando no próprio processo da formação, pois a formação formal, com tantas mudanças de paradigma e surgimento de novos modelos sociais acaba por definir um modelo para a própria formação profissional.

A educação requer ensinar e aprender numa interação constante e intencional, mas hoje, mais do que ontem, é interessante valorizar a vida cotidiana e articulá-la a fim de uma educação para a vida em diferentes dimensões do ser

humano. Paulo Freire já dizia: “temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos” e, ainda complementa que “toda educação é mudança, mas não vice-versa”.

Neste sentido percebemos a inserção de novos valores no campo da Formação de Professores a partir das rupturas pessoais e sociais que vem ocorrendo ao longo da história, contemplando a formação integral da pessoa do professor, o qual se torna ‘sujeito de sua ação’ (FREIRE), podendo construir uma consciência crítica e transformadora, com capacidade de “espanto e indignação”, capaz ainda de um projeto emancipatório a partir do momento em que produz imagens que desestabilizam sua própria convicção, optando pela construção de novos sentidos para si mesmo a partir do processo da formação, contemplando a realidade vigente, mas essencialmente, articulando o passado com o presente para projetar o futuro, o que se pode perceber na narrativa a seguir:

É um mundo completamente desafiador, mas tenho certeza que vou me esforçar e muito, pois preciso correr atrás de todo tempo perdido em ter deixado de lado os estudos. Só agora, depois desse pedido da minha filha, que estou percebendo como fez falta os estudos que eu deixei de fazer, mas, de agora em diante, irei priorizar a educação da minha filha e me esforçar bastante para fazer faculdade, até porque eu não irei desejar que minha filha cometesse o mesmo erro de não priorizar os estudos (BEM-TE-VI).

Enquanto Bem-te-vi explicita sua preocupação com o ‘tempo perdido’, se percebe num tempo presente quando diz ‘só agora...estou percebendo’, a sua projeção para um futuro próximo, quando expressa sua convicção ao dizer ‘de agora em diante irei priorizar...’. Este é um movimento altamente produtivo no que se refere ao processo da Formação de Professores, pois diante da liberdade de calar e falar, cada um se sente responsável pela seleção das coisas que devem ser ditas ou não; que devem entrar na composição das novas perspectivas e projeções ou não.

Da mesma forma se dá com a narrativa a seguir:

Tive depressão aos 13 anos. Aos 16 estudei e fiquei rebelde. Parei de estudar. Perdi tempo. Quando abri os olhos já era tarde (SABIÁ).

A temporalidade está sempre presente, sempre colaborando para a continuidade de um fluxo permanente da criação de si, indiferente da condição ou da situação experienciada ou vivenciada pela pessoa.

A autonomia é outra dimensão que aparece recorrentemente nas narrativas elaboradas pelas alunas do CPMM, indiferentemente de ser uma busca ou uma conquista, porém, com capacidade de colocar a pessoa de frente para si mesma e duvidar de si, não como descrença, mas, ao contrário, como processo de abertura ao novo:

Estou muito esperançosa com este curso do magistério, pois finalmente, com meus 36 anos, que irei fazer daqui alguns meses, já estarei com uma profissão definida. Decidi encarar esse novo desafio, que é diferente de tudo que já fiz em toda a minha vida, que é lidar com crianças e, eu tenho absoluta certeza que irei amar (BEM-TE-VI).

É interessante perceber como se dá a expressão das subjetividades nas diferentes narrativas, assim como os princípios e crenças individuais impressas nas expressões escolhidas pelos autobiógrafos para dizer de si; as formas simbólicas que expressam os fatos e acontecimentos também se destacam, pois de certa maneira acabam delineando os comportamentos, as formas de organização no tempo e no espaço.

A partir da organização do pensamento das alunas do CPMM, por meio das escritas de si, é possível perceber como estabelecem a relação com o outro, com o processo da formação e com sua própria história, percebendo ainda, como produzem as experiências de comunicação a partir das próprias vivências, como se pode observar no relato abaixo:

Daqui pra frente eu quero pensar no meu futuro e da minha filha, por isso quero dar bons exemplos de dignidade e honestidade, principalmente de independência de nunca depender do marido em nossa vida financeira... Nos tempos de hoje é fundamental lutarmos pela nossa independência financeira e não ficar dependendo de ninguém, a não ser de nós mesmos e, principalmente, escolhermos uma profissão que nos satisfaça pessoalmente e, goste do que esteja fazendo (BEM-TE-VI).

Com isso é possível perceber como se dá o processo de reconhecimento social, por parte do próprio sujeito em formação, dos atravessamentos sociais, familiares e profissionais que sofre, em diferentes contextos, assim como, dos saberes que adquire coletivo e individualmente, permitindo-se retrabalhar as

memórias a fim de resgatar a reflexão a partir da complexidade das relações e da valorização do percurso pessoal e profissional.

Temos que saber trabalhar as esperanças, mas é preciso estarmos abertos para o renascimento (QUERO-QUERO).

Nesta narrativa percebe-se a dimensão socializadora, que relaciona as memórias, os sonhos e o tempo-futuro, com as diferentes interfaces de um sujeito que se constitui no meio social, adquirindo responsabilidades sobre sua própria conduta como forma pessoal na condição social em que se encontra. Neste sentido, o ato de viver introduz no texto autobiográfico o produto da realidade narrativa, de certa forma, colocando em atrito, talvez, os elementos que se evidenciam na vida cotidiana e as ações transformadoras que passam a movimentar-se em prol da busca de sentido, a fim de compensar ou dar coerência a uma história diferente daquela até então narrada.

A aprendizagem se dá ao longo da vida, logo, a história de vida dos professores em processo da formação inicial possibilita a compreensão da construção do conhecimento profissional, possibilitando também, a construção do mapa cognitivo da própria formação por meio da reconstrução do passado e da (re)organização das experiências acumuladas, o que de certa maneira, contribui para a compreensão das mudanças, mas, também, amplia as chances de êxito diante estas mudanças.

Com isso aprendi que formar implica criar as condições necessárias para que o outro se faça *constructo* de si mesmo a partir das interpretações obtidas nos múltiplos espaços da Formação de Professores.

Aprendi que qualquer dificuldade que tenhamos em nossas vidas não podem permitir que sejam retirados os sorrisos de nossos rostos, e fundamentalmente, de todas as crianças que iremos conviver daqui para frente (ÁGUIA).

Da mesma maneira parece acontecer para Águia, que ao apropriar-se da própria vida, dos aprendizados construídos e das bagagens adquiridas ao longo da vida, passa a interpretá-los de outra maneira, permitindo que a sua própria sombra revele um potencial, pois por um instante, me parece que neste caso a sombra está grávida de processos da busca de si, o qual por algum motivo sofreu a impossibilidade de dizer-se.

Em todos os relatos foi possível perceber a utilização dos 'espelhos', ou seja, o fato de (re)encontrar-se no outro, potencializando, talvez, a busca por uma vida mais satisfatória, percebendo-se o compartilhamento das existências, pois quando se derruba a própria vida, o fio mais íntimo do ser aparece, apesar das diferentes idades, pois todos em algum momento, encontram-se de frente com os desafios. Estar com o outro para estabelecer este olhar refletido de si mesmo gera uma ação solidarizante, ou seja, pratica-se um investimento despertador com efeito emancipatório sobre a própria história, a partir da busca de sentido e da (re)organização da própria vida.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.67).

|A vida é uma multimistura de relações que as pessoas estabelecem ao longo das buscas que determinam para si. Evidenciar as dimensões do ser humano a fim de contemplar a sua totalidade ensina um saber-viver como recurso para a transformação. A mudança não se dá apenas a partir do intelectual, mas, também do sensorial, do espiritual, enfim, das múltiplas dimensões do ser humano, e neste sentido, os acontecimentos formadores tornam-se fundadores da visão que se tem da vida, interferindo diretamente nas escolhas estabelecidas e nos projetos que faz para a vida, pois "a vida é processo de escolhas" (BACHELARD, 1988, p.51).

Talvez, a exploração da diversidade das dimensões do ser humano possibilite a descoberta da dimensão do ser essencial, definido pelo mais vívido e dinâmico, com novos comportamentos e modos de pensar-fazer, com abertura e disponibilidade para o novo, com permissão para o desconhecido de si, em favor de uma transcendência de si a partir da totalidade dos recursos utilizados para propor diferentes maneiras de trabalhar, que leve em conta a globalidade do ser, hoje, no mundo.

O imaginário surge, então, como a expressão da afirmação, nada voluntarista mas afectiva, da correspondência entre a natureza e a sociedade... Longe de se impor aos indivíduos como uma realidade acabada, um mito colectivo não pode sobreviver sem as comoções e

invenções individuais que o consolidam, autenticam e recriam incessantemente (MALRIEU, 1996, p.58).

Com isso, a partir dos princípios da interdisciplinaridade, me utilizo de procedimentos metodológicos a fim de (re)formular critérios que atendam tanto ao rigor científico, quanto a legitimação do campo das autobiografias com a pretensão de provocar o outro, por meio do TSLEU, a refletir sobre seu processo da Formação Docente, nos múltiplos espaços de formação, considerando também os aspectos que constituem o imaginário destas pessoas.

No espaço autobiográfico a vida passa a ser obra de arte a partir da escrita do memorial, quando se dá a busca de sentido para o narrado, assim como, a análise reflexiva sobre a história de vida contada, não de qualquer maneira, mas com certo cuidado estético, a fim de criar formas elaboradas de dizer-se.

O que mobiliza a busca pela Formação Docente Inicial são os mais variados motivos, que vão desde a realização de um sonho, próprio ou de terceiros até a conquista de uma nova perspectiva de vida no campo profissional.

Tenho certeza que impossível não será de realizar este meu sonho, pois tudo vai depender da minha dedicação para que tudo o que eu desejo seja realizado e, eu tenho muita fé de que tudo vai dar certo (BEM-TE-VI).

Para Mairieu

O sonho consiste no aparecimento das combinações imaginativas – que designaremos por fantasmas – das quais resultam uma forma inferior de consciência... trata-se de uma forma primitiva de imaginário (1996, p.16).

Ao analisar a narrativa de Bem-te-vi, captura-se um certo imaginário em torno da formação profissional, porém, com notas de consciência sobre a importância da sua participação neste processo, pois,

Para o sonhador, o sonho representa apenas uma pequena parte da tentativa de que ele próprio é testemunha perante aquele que conduz a sua análise psicossocial. O sonho constitui um esforço para superar as divisões contidas no sujeito, indicando que aquilo que se passa num domínio remete para outro. Esta tentativa, porém, falha por não se exprimir de forma consciente, por não enfrentar o teste da ação, fonte de consciência e de controle. Esta ambiguidade permite

compreender a admiração sentida perante o sonho e a razão que leva a encará-lo, sucessivamente, como o testemunho de um poder de aceder à verdade do nosso ser subjetivo por vias não racionais, e como manifestação da nossa alienação... é apenas uma forma inferior de objetivação dos conflitos entre tendências ou atitudes, e uma procura confusa no sentido de os solucionar, o que constitui uma das funções do imaginário em geral, se não a sua função essencial (MAIRIEU, 1996, p.49).

Para este processo, “antes de se estudarem gêneses, mudanças, mutações e transformações, é preciso que se coloque a questão de se saber qual é o sujeito, qual é a ‘matéria destas ações’” (DURAND, 1996, p.172), a fim de um despertar para si mesmo, pois nada é vivido com indiferença, nem os sonhos, nos quais muitas vezes estão submersos os ‘momentos charneiras’ capazes de impulsionar as pessoas para um novo modo de ser e estar no mundo.

Os dados desta pesquisa, não vão, de maneira alguma, solucionar quaisquer problemas da Formação de Professores, mas, talvez, ajudem para esclarecer o quanto é possível inserir o TSLEU, a fim de avançar na produção de conhecimento a partir do despertar do outro e, também, de si.

A partir da análise realizada pude perceber a diversidade de dimensões que foi emergindo das narrativas e, por meio destas, fiz uma primeira redução para paráfrases ou sentenças sintéticas e, posteriormente, para palavras-chave (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), operando com generalização e condensação de sentido e, desta maneira destacaram-se os seguintes eixos:

1. Representações do TSLEU;
2. Sentimentos provocados pela apresentação do TSLEU;
3. Dificuldades enfrentadas referente às escritas de si;
4. Contribuições do TSLEU para a Formação de Professores.

Diante destes eixos pude organizar melhor as informações obtidas, relacionando-as com as minhas percepções enquanto pesquisadora a partir dos referenciais teóricos que sustentam este estudo, com os objetivos já manifestados, colaborando assim, para que o processo de formação construído no campo pesquisado possibilitasse uma aprendizagem significativa para as alunas do CPMM, a partir do TSLEU e das escritas de si, por meio do memorial

de formação, mas, também, fosse capaz de produzir dados significativos para este estudo.

Não basta notar a variabilidade das significações conferidas a um objeto pelas várias sociedades, é preciso acompanhar a construção das mesmas, não apenas destacando o princípio da classificação mas procurando descobrir no conjunto das práticas as necessidades que ela permite satisfazer... só através do conhecimento rigoroso das suas origens afetivas será possível atingir o pensamento imaginativo e simbólico, naquilo que ele tem de original (MAIRIEU, p.67).

Sendo assim, não foi difícil para aproximar-me das elaborações e hipóteses da alunas, enquanto aprendentes, dos diferentes conceitos apresentados por esta pesquisa, assim como, se tornou mais fácil, de certa forma, entrar no campo da vida pessoal, por meio das apresentações do TSLEU, a fim de resgatar ou rememorar elementos vivenciados e experienciados ao longo da vida, os quais possam estar relacionados com determinadas tomadas de decisão.

O trabalho com o coletivo também contribuiu significativamente para a realização das atividades, possibilitando, inclusive, uma maior aproximação por parte das alunas consigo mesmas, pois,

O imaginário mítico surge como o diálogo entre o indivíduo e o seu grupo. Este coloca as questões, sugere as respostas, enquanto o primeiro testa nas suas tarefas a validade de ambas, chegando por vezes a remodelá-las em função das suas descobertas pessoais (MALRIEU, 1996, p.79).

De acordo com Delory-Momberger (2008, p.59),

É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos. O tipo de vínculo me une aos outros na partilha de signos comuns a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida.

É interessante lembrar que “a narrativa de vida, como testemunho da experiência vivida trás, entre outras, a dimensão temporal, diacrônica, que é também a da articulação concreta, na ação de ‘fatores’ e de mecanismos muito diversos” (BERTAUX, 2010, p.31), o que amplia as possibilidades reflexivas e transformadoras. Ainda nestes termos e de acordo com Mairieu (1996, p.7), “as

criações da imaginação, por mais originais que sejam, retiram os elementos que as compõem das experiências perceptivas do sujeito”.

Com isso,

A compreensão pelo próprio aprendente das dinâmicas que constituem o seu processo de formação dá aos processos de aprendizagem, e de conhecimento, uma ‘consistência’, uma ‘coluna vertebral’ que reforça a energia psíquica e efetiva do aprendente, o seu sentimento de coerência e, sua disponibilidade para a aprendizagem propriamente dita (JOSSO, 2010, p.244).

Sendo este um dispositivo particular, que quando acessado funciona como um mecanismo empregado na execução das atividades que compõem o ensino-aprendizagem, cria-se um instrumento pessoal relativo as dimensões práticas e os desafios que surgem durante a dinâmica da vida em processo da Formação Docente, considerando que,

A docência envolve o professor na sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (GRILLO, 2002, p.78).

FREIRE (1987, p.78) já afirmava que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, pois,

Todo aluno trás para a sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante e, expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida (GRILLO, 2002, p.79).

Logo, percebe-se que vários elementos passam a movimentar-se em prol da construção deste projeto de vida em que,

A imaginação, alimentada pelo desejo de ser outro, torna-se então um processo de conhecimento. Ela expõe as correspondências virtuais que existem entre os domínios separados onde estavam inscritos o significante e o significado. Ela é o momento da descoberta dos possíveis, momento fundamental para atingir a verdade: uma oposição... atravessa toda a esfera da consciência e, correlativamente, todas as modalidades do ser. Trata-se da oposição entre o real e o imaginário (= ficção da realidade). No domínio da imaginação surge um conceito novo de possibilidade, conceito geral onde cabem de uma forma modificada, no aspecto de mera concebilidade (na atitude do ‘como se’) todos os modos existenciais,

a começar pela simples certeza da existência (MAIRIEU, 1996, p.225-226).

Desta maneira, “a imaginação como forma de ligar as coisas do eu” (MAIRIEU, 1996, p.10), entrelaça-se com as narrativas e suas significações em busca de um novo sentido para a vida pessoal, mas, também, profissional destas pessoas, que constantemente são atravessadas pelos desafios que a vida impõe. Segundo Portal (2002, p. 116), “o sentido da vida está em eu próprio buscar o meu crescimento e entender que isso depende só de mim”.

A imaginação põe a descoberto um real oculto e desconhecido, escondido sob o real conhecido, ‘natural’. Ela faz com que vejamos, escutemos e pensemos que existem, a um nível mais profundo, outras realidades a que não estamos habituados (MAIRIEU, 1996, p.81).

Assim, o TSLEU provoca, de certa maneira, a tomada de consciência das pessoas em processo da Formação Docente, permitindo-lhes abrir-se para si mesmas e para os outros, num processo-projeto de (re)invenção de si.

Longe de aparecer como a manifestação pura e simples da irracionalidade, a irrealidade do imaginário é o ponto de partida para uma nova ‘retoma’, a partir do momento em que o sujeito tenha consciência dela, por mínima que esta seja opondo-a ao conhecimento objetivo que foi capaz de conquistar. O imaginário parece ser então, até pelo seu caráter excessivo, um fator de procura e de superação (MAIRIEU, 1996, p.238).

Fica evidente as possibilidades das narrativas neste processo, a partir do momento em que o outro é capaz, em primeira instância, de ouvir o que há de ser dito, e posteriormente, a capacidade que aflora de (re)criar-se a partir daquilo que ouve deste outro que também está num processo de busca e encontro de si.

Ao tratar do TSLEU, pode-se dizer que até a singularidade das figuras moldadas e representadas na sombra tornam-se ferramentas ou instrumentos que colaboram para a reflexão de si, num dinamismo quase involuntário em que o lúdico e o imaginário são mobilizados, pois,

A imagem é um momento, não apenas da tomada de consciência confusa das tendências e das atitudes, mas também das constituições destas. No decurso do ato de imaginar, com efeito, as tendências tomam forma, fixam-se exprimindo-se por via dos objetos que elas põem a descoberto (MAIRIEU, 1996, p.116).

O TSLEU propõe provocações pessoais e coletivas que vem demonstrando ser interessantes do ponto de vista das escritas de si, mas, também, da Formação de Professores, possibilitando momentos singulares e plurais, com uma diversidade de conceitos articulados ao caminhar para si de maneira intencional, a fim de mapear o campo dos conhecimentos construídos a partir da bagagem prévia que estas pessoas trazem para o processo da Formação. Neste sentido, observa-se uma diversidade de dimensões que giram em torno deste processo e, dentre estas, as mais destacadas são:

- ✚ O DESEJO por uma nova vida, um novo projeto de vida;
- ✚ A CRIATIVIDADE na busca por soluções e superação dos desafios;
- ✚ A busca e aquisição da AUTONOMIA pessoal-profissional;
- ✚ O uso da FICÇÃO como forma metafórica de dizer sobre si;
- ✚ O IMAGINÁRIO como potencializador da gestação de novas possibilidades para o vivido;
- ✚ O SONHO como elemento superficial para expressar aquilo que ainda está submerso em si mesmo.

Estas dimensões integram a totalidade socializadora destas pessoas-fonte a partir do instante em que há a unificação do TSLEU com a Formação de Professores, vinculando-os mutuamente como produtores de uma diversidade de conhecimentos, agregando valores, tanto ao TSLEU como instrumento de provocação para as escritas de si, como para a Formação de Professores, a qual passa a agregar valores quanto às práticas da Formação, potencializando a formação de professores reflexivos e transformadores.

A função do imaginário não é proporcionar ao sujeito substitutos para aquilo que ele perdeu, mas antes contribuir para definir, nele, determinadas metas de vida e para transformar a sua personalidade. Perceber-se-á melhor que ele não consiste na satisfação de instintos reprimidos, mas, na elaboração de um projecto de superação das condutas, instintivas ou habituais, sempre que estas se revelam impotentes para solucionar os novos problemas que se apresentam ao sujeito (BACHELARD APUD MAIRIEU, 1996, p.144-145)

De acordo com Freire (1987, p.38), “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e para isso é necessário um engajamento por parte do professor desde o momento da sua inserção no processo da Formação Inicial.

Para Portal (2002, p.122), “há que se resgatar a falta de conscientização de nós professores de que nós próprios somos agentes, atores e responsáveis pelas nossas vidas, e que somente com nossas próprias forças e competências faremos mudanças no meio em que vivemos”

Assim sendo, as questões iniciais passam a contribuir significativamente com este estudo, o qual demonstra com clareza, por meio das narrativas – orais e escritas – o quanto o TSLEU pode contribuir para a escrita reflexiva de si, por meio do memorial, na Formação de Professores, assim como, mobiliza diversas dimensões pessoais e profissionais das pessoas envolvidas, inclusive eu enquanto pesquisadora e, também, da própria coordenadora do CPMM, que num certo momento sentiu-se chamada a participar integralmente das atividades propostas, trazendo ricas contribuições para o âmbito da formação em questão.

Logo, pude verificar as possibilidades de intervenção possíveis do TSLEU, para proporcionar a reflexão, na Formação de Professores, por meio das escritas de si, a partir do primeiro encontro, quando fiz a primeira apresentação deste instrumento provocador a caminhar para si mesmo, mesmo sem ter esta pretensão. Sua proximidade com as escritas de si se dá até mesmo quando se faz o roteiro para a apresentação do TSLEU, indiretamente, convidando as pessoas a parar, (re)lembrar, (re)organizar, elaborar a melhor forma para dizer de si e, inclusive, a (re)inventar-se a partir das projeções que faz para o futuro. Neste sentido, o TSLEU potencializa e valoriza o fato real de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Sobre a análise proposta por este estudo, Bertaux (2010, p.108), aponta que “é pelo trabalho de sua imaginação sociológica que o pesquisador mobiliza os recursos interpretativos dos quais dispõe, que ele ativa o conjunto do espaço cognitivo situado no interior de seu horizonte”, e com isso, não foi difícil estabelecer relações entre os dados produzidos para este estudo e as diferentes teorias escolhidas. Uma das limitações deste tipo de análise está na proximidade da pesquisadora com a cultura do campo pesquisado e seus sujeitos, talvez, contribuindo para que detalhes significativos fiquem de fora

tamanha proximidade com os fatos relatados, os quais acabam por tornar-se parte intrínseca em si, pois,

Temos tendência a esquecer de que eles participam de outros espaços, de outros contextos e meios diferentes dos nossos, e projetamos sobre eles nossa própria cultura; nossa atenção tende a se enfraquecer, quando ela deveria aguçar-se (BERTAUX, 2010, p.109).

Porém, embora toda e qualquer limitação que possa ter ocorrido, considero satisfatório os resultados obtidos, pois, conforme Josso (2010, p.268),

Essa dimensão de bricolagem na construção de uma racionalidade e de um sentido faz ressaltar a multiplicidade das atividades implicadas no processo de conhecimento e, conseqüentemente, de sua complexidade. Nessa complexidade bioantropossociocultural as operações mentais que permitem explorar, imaginar, interrogar, escolher, por em forma, ligar informações e materiais recolhidos em variadas fontes teóricas e experienciais, essas operações mentais aparecem ligadas entre si em uma aprendizagem intelectual.

Com isso, foi possível constatar que o TSLEU é carregado de um

Prazer estético que se exprime através da plenitude do sensível e, por isso, comunica emoções, ideias, a atmosfera da época e do meio social... A arte [que] primeiro se define como é, na medida em que se realiza como tal, aumenta ou diminui seu poder de comunicação. Primeiro mostra: depois diz (PAVIANI, 1996, p.59).

Esta incursão da arte no processo da Formação de Professores, por meio do TSLEU, mobiliza possibilidades infinitas neste sentido, mas, também, para a arte num todo, pois conforme Anísio Teixeira (1970, p.3), “a arte é a forma de expressão do sentimento humano; fazê-la é excepcional, mas senti-la é comum, geral e universal”, o que pode mobilizar diferentes maneiras da percepção de si, do outro e do mundo, especialmente, durante o processo da Formação Docente, como pude perceber ao longo deste estudo, do qual venho me empenhando desde 2008, quando, involuntariamente, me vi surpreendida por tudo que o TSLEU mobilizou na plateia que o assistia, em mim mesma enquanto parte do espetáculo.

Estas mobilizações me parecem singulares e plurais para o processo da Formação Docente num contexto mais amplo, o da Formação Humana, contemplando um pensar-se além do previsível e do óbvio, colocando em

movimento a articulação entre diferentes dimensões participantes na construção do conhecimento, proporcionando a (auto)formação, a partir do instante em que o sujeito dispõe-se a desvelar-se para o outro por meio das escritas de si, pois, “a organização da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (CATANI, 1997, p.95).

Paulo Freire (1987, p.69) dizia que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”; um mundo carregado de simbolismos e representações, as quais atravessam os sujeitos num movimento constante de (des)(re)construções de si e do todo.

Uma das riquezas da apresentação do TSLEU está exatamente neste ponto, em que o sujeito assiste as sombras e luz de uma história, antes a minha e agora também a deles, e percebe-se parte de um contexto muito mais amplo do que aquele narrado naquele momento, o qual faz um elo de mediação entre a vida que ali se narra com a vida de quem o assiste, colocando-o em contato consigo, mas também com um mundo que se abre ao seu redor, além do que é óbvio.

Larrosa (2003, p. 24), nos faz lembrar que,

A aprendizagem é um processo que, uma vez iniciado com o nascimento, só finda com a morte. Isto significa que em qualquer etapa, em qualquer situação ou em qualquer momento o indivíduo está aprendendo, sendo que, à medida que aprende varia seu comportamento, seu desempenho, sua ótica, seus enfoques.

Não podemos desconsiderar que,

A aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, cada ser humano é agente de suas próprias conquistas, que vão depender de seu esforço e envolvimento, suas capacidades e também de condições do meio, que poderão oportunizar ou bloquear certas conquistas (ZANELLA, 2003, p.31).

Sendo assim, o TSLEU pode colaborar com a mobilização das pessoas à reflexão de si, permitindo uma melhor elaboração das escritas de si por meio

do memorial, contribuindo ainda para a formação identitária destas professoras. De acordo com Lobo (2005, p.113), isso

Não é uma simples colagem de um recorte da realidade, mas uma manifestação discursiva da identidade que se movimenta permanentemente, pois esta não é um dado, mas uma relação e, principalmente, um processo contraditório de produção”.

Este capítulo da análise dos dados rendeu certo distanciamento dos fatos estando dentro deles, mergulhada nas histórias que assisti, por meio do TSLEU, que ouvi nas narrativas orais e, que posteriormente li, nos memórias de formação, assim como, me possibilitou aprender mais um pouco sobre o campo no qual estou inserida, o da Formação Docente e das (Auto)Biografias, por meio das escritas de si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inteligência não é fabricar uma pequena invenção original. Inteligência é escutar a vida e tornar-se sua confidente... A vida é apenas a trama de uma meditação da qual ela desfaz, dia após dia, as dobras para revelar o desenho radiante (CRISTIAN BOBIN).

Neste tipo de investigação cabe construir a experiência a *priori*, e mesmo tendo todo o cuidado, não escapamos dos imprevistos, no caso desta pesquisa, foi a falta de um espaço físico adequado para a realização das atividades propostas durante os encontros, mas, isto deu um novo sentido à vida e à experiência das pessoas-fonte e da pesquisa, pois segundo Bertaux (2010, p.75), “compreender os obstáculos encontrados ao longo do trabalho de campo é compreender um pouco desse próprio campo”.

Para trabalhar com as narrativas de vida e formação é preciso empenho por parte do pesquisador e, um distanciamento, pois o que está escrito é o princípio da realidade; já está fora de nós. A narrativa já é quase uma (re)invenção de si e do todo, capaz de articular com o imaginário de forma flexível, numa constância, pois,

A imaginação é, em todos os seus níveis, a expressão de uma insatisfação relativamente a comportamentos instituídos, de um desejo de sair de si mesmo (MAIRIEU, 1996, p.239).

Enquanto sujeitos em busca de si, da Formação Docente, observa-se a mudança de olhar o tempo todo a fim de transformações e significações coerentes com as ações que personalizam as experiências da vida e da formação. A responsabilidade pela Formação Docente é do próprio sujeito, o qual passa a integrar um processo de (auto)formação.

De acordo com Portal,

A nós professores cabe investir nos processos de nosso autoconhecimento e autodesenvolvimento, o que implica responsabilizar-nos pelo projeto do nosso crescimento, tornando-nos sujeitos/agentes transformadores, criadores e diretores do nosso próprio projeto de vida (2002, p.116).

Para que essa (auto)formação seja desencadeada é necessário alguma provocação prévia, podendo inclusive, partir do próprio sujeito, porém, é importante valorizar o acompanhamento deste processo, para que se possa

gerenciar a construção dos conhecimentos destas pessoas que estão inseridas num processo, considerando que,

Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens, individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de ser sociocultural e psicossomático que somos (CATANI, 1997, p.95).

Lembrando ainda, as palavras de Freire (1996, p.53), ao narrar-se:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele... Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente, e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

E, neste sentido, valorizando a totalidade da pessoa do professor, o seu 'eu' e o todo se fundem na produção de sentido a partir das reflexões estabelecidas, mas, também, no processo das escritas de si, nas quais é possível identificar os momentos da tomada de decisão, assim como, percebe-se a valorização, por parte do narrador, do TSLEU como instrumento facilitador para tais fenômenos.

É interessante considerar que as aprendizagens geradas a partir da experiência prática das alunas do CPMM com o TSLEU, potencializou sua qualidade como elemento formativo e significativo para as professoras em Formação Docente Inicial, pois,

A escuta da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em "transações" consigo próprio, com outros humanos e com seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação inicial de professores (SOUZA, 2006, p.59-60).

Considerando ainda que, "quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda" (FREIRE, 1996, p.117), e disso, o TSLEU tem se apropriado com relevância no que se refere à busca de si na singular pluralidade dos diferentes

contextos proporcionados, experienciados e vivenciados durante a Formação Docente.

As escritas de si fazem parte de uma construção do conhecimento de si, a qual está enraizada nos estímulos que as pessoas recebem, ao longo da vida, para dizer-se e, hoje, esta é uma ferramenta (auto)formativa de grande valor para a formação pessoal e profissional e, no caso da Formação Docente, observa-se que,

Através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática (CATANI, 1997, p.98).

O TSLEU, com isso, coloca-se como instrumento multifacilitador para mobilizar as diferentes dimensões das pessoas, mas, também, as ensina “quão importante e necessário é saber escutar... É escutando que aprendemos a falar... O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso...” (FREIRE, 1996, p.113), pois, “a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem” (BERTAUX, 2010, p.29).

Enquanto “a autobiografia, realiza-se por um narrador-autor como narrativa retrospectiva da própria vida na primeira pessoa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.40), a construção do conhecimento de si se materializa momentaneamente, a partir da visão que a própria pessoa estabelece para si, projetando-se para o futuro de forma a não permanecer parada em sua própria história, mas, também, com o intuito da busca de novos sentidos e novas maneiras de agir-ser-estar no mundo, com o outro, considerando ainda que,

Há, pois, uma riqueza na exigência de auto-avaliação que este processo requer, há igualmente uma riqueza na mobilização dos recursos assinalados, que permite, na maioria das vezes, ao aprendente adulto preservar uma imagem-positiva de si na situação da formação; há também riqueza no desenvolvimento da capacidade de transferência de uma situação para outra, de um contexto para outro; e há por fim, riqueza na implicação e na responsabilização do aprendente nos seus processos de aprendizagem e de conhecimento (JOSSO, 2010, p.236).

Com isso, o TSLEU compreende o desencadeamento de processos facilitadores para a apropriação da experiência formadora, capaz de provocar mudanças a partir do momento em que a pessoa passa a elaborar um projeto de transformação individual, a partir do coletivo, em busca de uma autonomização com percepção da construção do (auto)conhecimento diante o processo no qual está inserida, o da formação profissional.

Ao buscar novo sentido para sua vida singular-plural, pontuando tomadas de decisão em diferentes momentos do percurso da formação, por meio da busca pelo aperfeiçoamento profissional, se estabelece aí um elo que desencadeia um maior envolvimento por parte desta aprendiz docente, que por meio do TSLEU, permite-se entrar em um estado de não-compromisso, através do imaginário, tendo a liberdade para (re)inventar-se a partir do lugar da ficção, interferindo diretamente na dinâmica do agir, e projetando-se a partir da apropriação da própria experiência de vida e formação, tornando visível a emergência de uma fase de transição entre tudo que foi, o que é, e o que virá a ser.

Desta forma, a (auto)biografia colabora para fazer o resgate das memórias, individuais e coletivas, proporcionando uma reflexão sobre o vivido e experienciado, mas, essencialmente, proporcionando uma reflexão sobre a própria reflexão, colocando o autobiógrafo numa postura (auto)compreensiva a partir de si mesmo, o que potencializa o exercício de (auto)transformação a partir das escritas de si, num intercâmbio de significações capazes de tensionar e dialogar com diferentes dispositivos emancipatórios, os quais permitem uma dialética entre a objetivação e a subjetivação de si e do outro a partir das histórias de vida.

Enquanto a narrativa de si se mostra um dispositivo de (auto)conhecimento, a escrita de si, no contexto deste estudo, se apresenta como um projeto de reflexão sobre a formação, abrindo um campo de possibilidades múltiplas. A partir do diálogo que estabelecem com os diferentes referenciais proporcionados pela Tela Conceitual, pela bagagem singular de cada pessoa e pela capacidade de (re)organização do processo da formação a fim de buscar novas aprendizagens, empreendendo e valorizando o processo (auto)formativo.

Ainda neste sentido, as narrativas produzidas para este estudo, me permitiram ver qual o lugar da Formação Docente na vida das pessoas-fonte, deixando claras as relações consigo e com o outro, assim como, com os diferentes contextos em que convivem.

Talvez o TSLEU possa ser uma prática inovadora no contexto da Formação de Professores, a partir do momento em que se vê atrelado às escritas de si, por meio do memorial de formação, produzindo reflexões muito significativas por parte do sujeito enquanto autores da própria formação, e enquanto promotor de diferentes níveis reflexivos e de diferentes dimensões que abarcam este sujeito em sua totalidade singular-plural.

Com isso, o TSLEU pode estar renovando olhares e práticas formativas para a docência, a partir do sensível, o que gera um desafio, proporcionando um olhar do sujeito para as próprias sombras, que pode (de)compor este ser-fazer durante a abordagem biográfica, provocando-o reagir aos diferentes contextos sem deixar de observar o campo da formação no qual se insere.

É visto que o TSLEU provoca momentos de (des)acomodação a partir do momento em que a pessoa passa a tomar consciência da sua responsabilidade pelo processo de transformação a partir da (auto)formação, fazendo-a articular os saberes vivenciais da vida pessoal com os saberes profissionais adquiridos ao longo da Formação Docente.

Este TSLEU mobiliza articulações com os diferentes saberes, com as limitações de cada sujeito, e com a multiplicidade de possibilidades apontadas pelas reflexões a partir das narrativas – orais e escritas – possibilitadoras de uma criatividade sensível e da (re)invenção de si, dando visibilidade ao processo de apropriação da experiência propriamente dita e, do processo do ensino-aprendizagem, desenvolvendo as diferentes dimensões do ser.

As escritas de si são uma importante ferramenta de (auto)formação, as quais utilizam-se das histórias de vida como fator colaborativo na educação profissional de professores e, as reconhece como dispositivo na construção pedagógica do conhecimento e da construção identitária, pessoal e profissional, destes.

Com isto, o TSLEU passa chamar a atenção no que se refere à mobilização ou pré-disposição das pessoas para as escritas de si, quando em contato com as sombras e a luz apreendidas nas histórias de vida, que não só a minha, mas, agora, a delas também.

Sou grata por todas as vivências e experiências proporcionadas por este estudo, assim como, ao PPG da minha Instituição formadora, na qual tive o prazer de tecer uma diversidade de aprendizagens, assim como, este estudo sobre o TSLEU, que me fez aproximar significativamente à Formação de Professores e às escritas de si.

Deixo expresso ainda, minha satisfação por ter sido “orientada” pela minha querida Prof^a Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que me conduziu com ternura e firmeza pelas vias das Histórias de Vida e das (Auto)Biografias, pelas quais me apaixonei e, com as quais me projeto no futuro da vida e formação. Foi também com esta mulher singular que despertei para a pluralidade submersa em mim mesma, por meio dos diferentes e preciosos contatos que estabeleci a partir deste convívio e, os quais eu levo comigo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B.(ORG.). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores – a invenção de si em seminário de investigação-formação In: EGGERT, Edla (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.448-464.

_____. SOUZA, E.C. (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.7-13.

_____. (Org.). História e História de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. (Org.). A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

ALARCÃO, I. (Org.) Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BERTAUX, Daniel. Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BIANCO, Délia; CAAMAÑO, Oscar H. Títeres de Sombras. [S.l.: s.n.], 2003, p. 55 à 61.

BRUNER, J; WEISSER, S; A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R; TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 141-161.

CATANI, D.B. (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. Coleção pesquisa autobiográfica e educação. V. 1. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Fotobiografia e Formação de si. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; SOUZA, E.C. (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.105-118.

DURAND, Gilber t. Campos do Imaginário. Coleção Teoria das Artes e Literatura. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Francisco. Dicionário Brasileiro Globo. 30. Ed. São Paulo: GLOBO, 1993.

FILHO, Wolney Honório. Memória e formação docente: o uso de (auto) biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). (Auto) Biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 233-256.

FIGUEIREDO, Fernanda de Sousa. Teatro de sombras: o percurso dos grupos brasileiros – Karagöz k e Lumbra. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, sob orientação do Prof. Dr. Valmor Beltrame. UDESC: Florianópolis, 2008.

FOX, David J. El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Os mestres de Rousseau. São Paulo: Cortez, 2004.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). Ser Professor. 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 73-89.

HOSSEIN, Tatiana Spíndola. Cenas de uma vida em busca pela docência: episódios (auto) biográficos entre atos de sombras e luz. In: Dossiê de Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto) biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação. Poiésis Pedagógica - Revista do Departamento de Pedagogia - UFG - Catalão-GO, Vol. 8. N. 01/2010. ISSN: 2178-4442 - p. 141-157.

_____. História de Vida e Formação Entre Sombras e Luz: O Memorial. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – FACED/PUCRS. Porto Alegre: 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

LA ROSA, Jorge (Org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender. 7. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LOBO, Tancredo. Currículo e Identidade na Educação. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

MAIRIEU, Philippe. A construção do imaginário. Coleção Teoria das Artes e Literatura. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MATURANA, H.; VARELA, F. (Orgs.). A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. 5. Ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MOSQUERA, J.J.M. O professor como pessoa. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Profissão professor. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. (ORG.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-29.

NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V.F.; PERES, L.M.V. (Orgs.). Dossiê: Imaginário e Educação. Revista do Centro de Educação da UFSM. V. 34. N. 3. Set;/ dez. 2009.

PASSEGGI, M.C; BARBOSA, T.M.N. (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Coleção pesquisa autobiográfica e educação. V. 5. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAVIANI, Jayme. Estética mínima: notas sobre arte e literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PERES, L.M.V.; EGGERT, E.; KUREK, D.L. (Orgs.). Essas coisas do imaginário... Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PINTO, Vera Lúcia Xavier. As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender: Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional. Tese de Doutorado. Natal/RN: UFRN, 2006.

PORTAL, Leda Lísia F. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.109-123.

SARTRE, J.P. Los caminos de la libertad. Manuel R. Cardoso (Trad.). 9. Ed. Buenos Aires: Losada, 1977.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In:

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). (Auto) Biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 217-231.

_____. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação de programas de formação inicial para o ensino. In: EGGERT, Edla. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. Saberes docentes: formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Arte e Educação. Rio de Janeiro: V. 1, N. 1, set. 1970, p.3.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). (Auto) Biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.45-60.

VANGELISTA, Chiara. Prefácio. In: ABRAHÃO. M.H.M.B. (Org.). Educadores Sul-Riograndenses: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 7-8.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LARROSA, Jorge. (Org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender. 7.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 23-38.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento para Gravar em áudio e vídeo as atividades com os alunos(as) – (Livre e Esclarecido)

COLÉGIO ESTADUAL ENGº ILDO MENEGHETTI
CURSO PÓS-MÉDIO DO MAGISTÉRIO

Estimado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os dados solicitados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliado à _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em ___/___/___, aluno(a) do nível _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Teatro de Sombras e Luz: EU como mobilizador das escritas de si (Memorial) como prática de formação”.

Declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

2º- Foram explicados os procedimentos que serão utilizados e, entendi que se concordar em fazer parte desta pesquisa participarei com as escritas de si, elaboradas em diferentes momentos.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégia de aprimoramento de formação inicial de professores, no Curso Pós-Médio do Magistério, tendo em vista as escritas de si – pessoal e profissional – tendo em vista as práticas de formação.

4º Foi dada a garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido(a) que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a professora Tatiana Spíndola Hossein (Pesquisadora) no telefone (51) 8415-2158 (Oi) ou (51) 8473-6708 (Tim) ou do E-mail: thatyspiho@gmail.com

5º Fui informado(a) que a pesquisa é orientada pela Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, telefone (51) 3320-3620.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos/atividades e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar desta pesquisa, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados de áudio e vídeo registrados, desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade, quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo a pesquisa.

Eu discuti com a pesquisadora Tatiana Spíndola Hossein sobre a minha decisão de participar da pesquisa. Ficaram claros para mim quais os propósitos da pesquisa, os procedimentos/atividades a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura nesse Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização a pesquisadora responsável pela pesquisa de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) Aluno(a).

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Orientadora

Este formulário foi lido para _____
(nome do(a) aluno(a), em ___/___/___, pela pesquisadora Tatiana Spíndola Hossein, enquanto eu estava presente.

Assinatura de Testemunha

Nome: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE B – Termo de Autorização para a realização da pesquisa.

COLÉGIO ESTADUAL ENGº ILDO MENEGHETTI
CURSO PÓS-MÉDIO DO MAGISTÉRIO

Porto Alegre, dezembro de 2011.

Prezada Senhora,

Ao cumprimenta-la cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é pesquisa “A formação docente inicial e o teatro de sombras e luz – eu: reflexão da vida e formação a partir das escritas de si”, para fins da obtenção do título de mestre em educação.

A pesquisa é orientada pela Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (telefone (51) 3320-3620) e, tem como pesquisadora responsável a mestranda Tatiana Spíndola Hossein, a qual poderá ser contatada pelos fones (51) 8415-2158 (Oi) ou (51) 8473-6708 (Tim) ou pelo E-mail: thatyspiho@gmail.com

O campo empírico da pesquisa é o Curso Pós-Médio do Magistério do Colégio Estadual Engº Ildo Meneghetti. As pessoas participantes da pesquisa são as alunas dos três níveis do Curso, sendo selecionadas as cinco escritas de si mais significativas para este estudo, coletadas durante os encontros e/ou atividades propostas, a partir de março de 2012, em datas e horários previamente agendados.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Tatiana Spíndola Hossein

Para

Coord. do Curso Pós-Médio do Magistério

Rosangela Remião

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H829f Hossein, Tatiana Spíndola

A formação docente inicial e o teatro de sombras e luz-eu :
reflexão da vida e formação a partir das escritas de si / Tatiana
Spíndola Hossein . – Porto Alegre, 2013.

93 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional. 3. Teatro
de Sombras. 4. Autobiografia. 5. Narrativas. I. Pereira, Marcos
Villela. II. Título.

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779